

Lina Lörtscher, Olivia Hotz

Integration in eine fremde Gesellschaft

Über eine Jugendliche eritreischer Herkunft und ihren
Integrationsprozess in der Schweiz

Bachelor-Thesis der Berner Fachhochschule – Soziale Arbeit
Mai 2018



Sozialwissenschaftlicher Fachverlag Edition Soziothek

Edition Soziothek
c/o Berner Fachhochschule BFH
Soziale Arbeit
Hallerstrasse 10
3012 Bern
www.soziothek.ch

Lina Lörtscher, Olivia Hotz: Integration in eine fremde Gesellschaft. Über eine Jugendliche eritreischer Herkunft und ihren Integrationsprozess in der Schweiz

ISBN 978-3-03796-683-9

Schriftenreihe Bachelor-Thesen der Berner Fachhochschule BFH – Soziale Arbeit.

In dieser Schriftenreihe werden Bachelor-Thesen von Studierenden publiziert, die mit Bestnote beurteilt und zur Publikation empfohlen wurden.



Dieses Werk wurde unter einer Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht.

Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0

Weitere Informationen: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Sie dürfen:

Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten

Unter folgenden Bedingungen:

Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.

Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.

Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen, dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Lina Lörtscher

Olivia Hotz

Integration in eine fremde Gesellschaft

Über eine Jugendliche eritreischer Herkunft und ihren
Integrationsprozess in der Schweiz

Bachelor-Thesis zum Erwerb des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Die Bachelor-Thesis wurde für die Publikation formal überarbeitet, aber im Inhalt nicht geändert.

Berner Fachhochschule

Soziale Arbeit

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit untersucht den Integrationsprozess einer Jugendlichen, die vor fünf Jahren im Rahmen des Familiennachzugs in die Schweiz gekommen ist. Zweck dieser Arbeit ist es, das subjektive Erleben des Integrationsprozesses einer jugendlichen Migrantin zu erfassen und zu analysieren, wie sie die an sie herangetragenen gesellschaftlichen Erwartungen bearbeitet.

Im ersten Teil der Arbeit erfolgt eine theoretische Fundierung anhand eines zweigeteilten Theoriestrangs. In einem ersten Schritt werden die für die Integration in eine fremde Gesellschaft relevanten Elemente der Lebensphase Jugend anhand von Hurrelmann, Mead und Keupp dargelegt. Im zweiten Schritt wird eine inhaltliche Definition des Begriffs Integration vorgenommen. Dazu wird Gesellschaft und Integration entlang der Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas nachvollzogen und diese auf die Situation eines Fremden nach Alfred Schütz angewandt. Eine Auseinandersetzung mit dem Ausländergesetz der Schweiz setzt Integration in den Kontext der schweizerischen Gesellschaft.

Der zweite Teil der Arbeit behandelt die empirische Einzelfallanalyse. Die Datenerhebung erfolgte mittels eines leitfadengestützten narrativen Interviews. Die Auswertung des Materials erfolgt entlang von Hypothesen, die aus dem vorgängigen Theorieteil entwickelt werden.

Die Analyse zeigt eine starke Fokussierung der Jugendlichen auf die Integration in das Wirtschaftssystem. Dessen Anforderungen zu genügen erfordern von ihr mitunter erhebliche Zeit- und Bildungsinvestitionen. Insbesondere die Ausbildung der Sprachkompetenz stellt sich als Herausforderung dar. Weiter stellt sich ihr die Aufgabe, ihre Verhaltensmuster entlang gesellschaftlicher Wert- und Normsysteme anzupassen und in der Auseinandersetzung mit diesen ihre Identität zu entwickeln und zu behaupten. Eine wichtige Rolle spielen dabei soziale Ressourcen in Gestalt sozialer Kontakte zu Peers und ihrer Vorgesetzten. Deutlich wird die Wechselwirkung und Abhängigkeit zwischen System- und Sozialintegration. Daraus lässt sich für die Soziale Arbeit insbesondere festhalten, dass soziale und kulturelle Teilhabe für die wirtschaftliche Teilhabe eben so viel Gewicht hat, wie umgekehrt. Eine übermässige Konzentration auf die objektiv messbare Systemintegration muss sich auf diese schlussendlich negativ auswirken.

Integration in eine fremde Gesellschaft

Über eine Jugendliche eritreischer Herkunft und ihren
Integrationsprozess in der Schweiz

Bachelor-Thesis zum Erwerb des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Soziale Arbeit

Vorgelegt von

Lina Lörtscher
Olivia Hotz

Bern, Mai 2018

Gutachter: Prof. Dr. Christian Vogel

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Fragestellung	4
3. Jugend	6
3.1 Zur Definition	6
3.2.1 Jugend als Lebensphase	6
3.2.2 Jugend und Gesellschaft	7
3.3 Sozialisation	8
3.3.1 Entwicklungsaufgaben	9
3.3.2 Identitätsentwicklung	11
3.3.2.1 Kapitalsorten nach Pierre Bourdieu	12
3.3.3 Sozialisationsinstanzen	14
4. Integration	16
4.1 Sozial- und Systemintegration nach Habermas	16
4.1.1 Handlungstheorie	16
4.1.1.1 Handlungsrationalität	16
4.1.1.2 Handlungsorientierung	17
4.1.1.3 Handlungstypen	17
4.1.2 Gesellschaft und Integration	19
4.1.2.1 Lebenswelt	19
4.1.2.2 Strukturelle Differenzierung und funktionale Spezifizierung	22
4.2 Integration im Kontext Migration	24
4.2.1 Fremd sein	24
4.2.2 Integration im Ausländergesetz der Schweiz	26
4.2.2.1 Exkurs zur Arbeitsmarktintegration jugendlicher Migrantinnen und Migranten	27
5. Hypothesen	31
6 Empirische Erhebung	34
6.1 Erhebungsmethode	34
6.2 Datenerhebung	34
6.2.1 Auswahl und Zugang zum Feld	34
6.2.2 Durchführung	35
6.3 Bearbeitung des Materials	36
7. Analyse des Materials	37
7.1 Zeitliche und thematische Betrachtung	38

7.1.1 Erstes Jahr: Neunte Klasse	38
7.1.1.1 Entwicklungsaufgaben	38
7.1.1.2 Ressourcen	39
7.1.1.3 Integrationsmechanismen	40
7.1.2 Zweites und drittes Jahr: Zehntes Schuljahr	41
7.1.2.1 Entwicklungsaufgaben	41
7.1.2.2 Ressourcen	42
7.1.2.3 Integrationsmechanismen	42
7.1.3 Viertes Jahr: Praktikum	44
7.1.3.1 Entwicklungsaufgaben	44
7.1.3.2 Ressourcen	44
7.1.3.3 Integrationsmechanismen	44
7.1.4 Fünftes Jahr: Lehre und Vorlehre	45
7.1.4.1 Entwicklungsaufgaben	45
7.1.4.2 Ressourcen	46
7.1.4.1 Integrationsmechanismen	47
7.1.5 Sprache	47
7.1.5.1 Entwicklungsaufgaben	47
7.1.5.2 Ressourcen	48
7.1.5.3 Integrationsmechanismen	48
7.1.6 Identität / Werte und Normen	49
7.1.6.1 Entwicklungsaufgaben	49
7.1.6.2 Ressourcen	50
7.1.6.3 Integrationsmechanismen	51
7.2 Bewertung und Interpretation der Analyse	52
7.2.1 Zeitlicher Verlauf	53
7.2.2 Identitätsbildung	55
7.2.3 Sprache	56
7.2.4 Soziale Beziehungen	57
8. Beantwortung der Fragestellung	59
8.1 Bewertung der Hypothesen	59
8.2 Antwort auf die Fragestellung	62
9. Fazit	63
9.1 Fazit zum Vorgehen	63
9.2 Fazit für die Soziale Arbeit	63
Literaturverzeichnis	65
Rechtsquellen	67

1. Einleitung

Verfolgt man den aktuellen Mediendiskurs, so fällt auf, dass kaum ein Tag vergeht ohne eine Mitteilung zum Thema interkulturelle Konflikte. Doch weshalb ist diese Thematik so präsent in der Weltpolitik?

Im Zuge der Globalisierung, der gestiegenen Mobilität und der damit verbundenen Öffnung und Vernetzung von Ländern auf der ganzen Welt, hat eine erhöhte Durchmischung der unterschiedlichen Völkergruppen stattgefunden. Durch das Medium Internet ist die weltweite Vernetzung noch dichter und schneller geworden, so dass jeder jederzeit mit jedem Menschen überall auf der Welt kommunizieren kann. Mitteilungen verbreiten sich auf diesem Weg rasend schnell und erzeugen Meinungen und Haltungen in den Köpfen der Menschen.

Die Schweizer Gesellschaft wird mit Begriffen wie Frieden, Wohlstand oder auch persönlicher Freiheit assoziiert und die Schweiz dadurch in den Köpfen der Menschen zu einem attraktiven Land, um ein glückliches Leben zu führen. Menschen aus fremden Kulturen migrieren und erhoffen sich, dass diese Vorstellungen und Werte, mit welchen sie die Schweiz in Verbindung bringen, sich bewahrheiten. Dahinter steckt oft nicht zuletzt die Hoffnung, der eigenen Familie eine bessere Zukunft bieten zu können. In der Schweiz hingegen breiten sich, geschürt durch politische Polemik, zunehmend Ängste rund um den Verlust der traditionellen schweizerischen Kultur, den Rückgang von Wohlstand oder das friedliche gesellschaftliche Zusammenleben aus. In der Folge werden aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Öffentlichkeiten Forderungen nach Integration laut.

Was aber bedeutet Integration in eine Gesellschaft? In dieser Frage scheiden sich dann die Geister. Genau so wenig scheint Einigkeit darüber zu herrschen, was erfolgreiche Integration auszeichnet und wie diese erreicht werden kann. Die Meinungen dazu gehen so weit auseinander, wie sie aus unterschiedlichen Gesinnungen herrühren. Und während die Emotionen in den Debatten zuweilen hoch gehen, bleiben jene Stimmen, die dazu echte Erfahrungswerte beisteuern könnten, zumeist still oder ungehört.

Wie fühlt es sich denn an, mit einer fremden Gesellschaft konfrontiert zu werden? Wie werden die unterschiedlichen Forderungen und Ansprüche wahrgenommen, die da auf jemanden zukommen, der vor der Aufgabe steht, sich zu integrieren? Wie wird dieses umfassende und niemals ganz scharf umrissene Projekt angegangen, sich ein neues Leben

aufzubauen? Welche Einsätze sind dazu nötig? Und fühlt sich Integration irgendwann abgeschlossen an? Ist man dann angekommen und hat Integration beendet?

Integration in eine Gesellschaft muss im Kontext von Migration eine gewisse Ähnlichkeit mit jener Integration in die Gesellschaft aufweisen, vor der Jugendliche stehen, wenn sie in die Welt der Erwachsenen eintreten. Es erfordert eine Neuorientierung und Neusortierung altbewährter Strategien, die im alten und vertrauten Bezugssystem funktioniert haben. Integration bedeutet, dass ein Umbruch stattgefunden hat, den es entlang gesellschaftlicher Erwartungen zu bearbeiten gilt. Stellt Migration im Jugendalter also eine doppelte Herausforderung dar? Oder wird der doppelte Umbruch in einem Zug bewältigt?

Die Soziale Arbeit ist dort involviert, wo Menschen in die Schweiz ankommen und darum besorgt sind, sich hier ein Leben aufzubauen. Die Integration von Individuen betrifft die Soziale Arbeit in unterschiedlichen Bereichen. Schulsozialarbeit etwa wird aktiv, wenn Jugendliche mit der Integration in die Bildungsinstitutionen konfrontiert werden und flankieren Übertritte in die Berufswelt. Gemeinwesenarbeit zielt auf Vermittlung zwischen Kulturen. Und behördliche Sozialarbeit begleitet Migrantinnen und Migranten über Sozialdienste. Wo liegen hier die Verantwortlichkeiten?

2. Fragestellung

Nicht alle in der vorgängigen Einleitung aufgeworfenen Fragen sollen in dieser Arbeit beantwortet werden. Gegenstand ist die exemplarische Betrachtung des Integrationsprozesses einer jungen Frau, die als Jugendliche im Zuge des Familiennachzuges in die Schweiz migriert ist. Folgende Fragestellung wird dieser Analyse zugrunde gelegt:

Wie erlebt und bearbeitet eine Jugendliche, die im Rahmen des Familiennachzuges in die Schweiz gekommen ist, die Integrationserwartungen der schweizerischen Gesellschaft?

Das Erleben und die Bearbeitung dieser Erlebnisse sind individuelle Prozesse, die es in einem empirischen Teil zu erforschen gilt. Im Vorfeld erfordert die Beantwortung der Fragestellung aber die Erarbeitung der einzelnen Elemente aus einer allgemeinen Perspektive.

Grundlegend ist ein Verständnis davon, was unter dem Begriff Jugend im Allgemeinen verstanden werden soll. Dazu gehört eine Charakterisierung dieser Lebensphase. Diese muss einen Überblick darüber bieten, durch welche besonderen Umstände sich Jugend auszeichnet und mit welchen Erwartungen Menschen in der Zeit der Jugend konfrontiert werden.

Weiter gilt es der Frage nachzugehen, was Integration in eine Gesellschaft bedeutet. Dazu wird zuerst eine Definition von Gesellschaft notwendig, sowie eine Vorstellung davon, wie sich das Zusammenleben von Menschen in Gesellschaft gestaltet. Erst damit wird es sinnvoll, danach zu fragen, wie Integration sich im Allgemeinen vollzieht. Vor diesem Hintergrund lässt sich betrachten, inwiefern sich Integration in die Gesellschaft von einer solchen im Kontext von Migration abhebt.

Aus einer solchen theoretischen Fundierung sollten sich für den empirischen Teil der Arbeit Hypothesen ableiten lassen, welche dazu dienen, das im Interview erhobene Material systematisch zu analysieren, um schlussendlich über das Erleben gesellschaftlicher Erwartungen und die Bearbeitungsstrategien einer Jugendlichen mit Migrationshintergrund Aussagen treffen zu können.

Erster Teil:
Theoretischer Zugang zum Thema

3. Jugend

In diesem Kapitel wird Jugend als Lebensphase und im Verhältnis zur Gesellschaft betrachtet. Gesellschaft bleibt dabei vorerst ein allgemeiner Begriff, unter dem eine durch geteilte Normen und Werte organisierte Gruppe von Menschen verstanden werden kann. Einer genaueren Definition widmet sich Kapitel 4.2.

Wie die folgende Auseinandersetzung mit der einschlägigen Literatur zeigen wird, kennzeichnet die Lebensphase Jugend die Aufgabe, im Übergang vom Kindes- zum Erwachsenenalter im Prozess der Sozialisation eine adäquate Identität zu entwickeln. Entsprechend folgt eine Auseinandersetzung mit der Frage nach den Bedingungen des Sozialisationsprozesses.

3.1 Zur Definition

Jugend als Begriff und als reale Lebenslage ist weniger stark mit Unschuld und Bedürftigkeit assoziiert, als dies beim Kind der Fall ist. Das Kind steht immer in einer Abhängigkeit zu den Erwachsenen, genauer den Eltern, denen eine Art Beschützerrolle in diesem Kontext zukommt (Fischer & Lutz, 2015, S. 7). Beim Begriff des Jugendlichen verschwindet diese Assoziation fast komplett und weicht Begriffen wie Selbstverantwortung, Mitspracherecht, Rebellion und Umbruch. Fischer und Lutz (2015, S. 8) formulieren diese Entwicklungsaufgabe der Autonomie folgendermassen: „Der Jugendliche ist in der öffentlichen Wahrnehmung weniger ein unschuldig Opfer von Verhältnissen, sondern er gilt stärker als Prototyp eines Menschen, der auch als Opfer eigenen Verhaltens gesehen werden kann und jenseits von Unschuld selber schuld sein kann.“ Ein Blick in die historische Forschung zeigt, dass der Begriff oder die Lebensphase Jugend von den kulturellen, sozialen und ökonomischen Bedingungen geprägt ist. Dies beinhaltet sehr grundlegende Dinge wie beispielsweise den Zugang zu guter Ernährung und adäquater Hygiene, die Möglichkeit sich zu bilden und damit verbunden die Chance später einen Beruf ausüben zu können und fähig zu sein, für den eigenen Lebensunterhalt aufkommen zu können (S. 20).

3.2.1 Jugend als Lebensphase

Wie alle Lebensphasen ist auch die Jugendphase nicht nur durch körperliche Veränderung und Entwicklung geprägt, sondern zugleich von kulturellen, wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Faktoren beeinflusst.

Entwicklungs- und persönlichkeitspsychologisch gesehen ist der Eintritt der Geschlechtsreife, auch Pubertät genannt, die Markierung des Übergangs vom Kind zum Erwachsenen. Dies ist insofern gerechtfertigt, da dieser Lebensabschnitt dadurch gekennzeichnet ist, dass die Verarbeitung von körperlichen, psychischen und Umweltaforderungen andersartig abläuft als noch zuvor (Hurrelmann & Quenzel, 2013). Die psychischen und sozialen Bewältigungsstrategien für die Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Lebensgestaltung unterscheiden sich im Kindes- und Jugendalter wesentlich (S. 27). Im Kindesalter sind die engsten Bezugspersonen (Eltern) ein unabdingbarer Faktor für eine gelingende Bewältigung von Herausforderungen jeglicher Art, während die Eltern im Jugendalter eine komplett andere Rolle einnehmen. Die Bewältigung von jugendspezifischen Entwicklungsprozessen kann nur gelingen, wenn der Ablösungsprozess weg von den Eltern hin zu den Peers lebensphasenadäquat eingeleitet wird. Dieser Ablösungs- oder auch natürlicher Distanzierungsprozess von den Eltern wird vollzogen, um eigenständige Bewältigungsstrategien zu entwickeln, was wiederum notwendig ist für den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und somit der Ausdifferenzierung der eigenen Identität (S. 27). Aus soziokultureller Sicht bezweckt dieser Übergang vom Kind zum Jugendlichen die adäquate Vorbereitung auf die verantwortungsvolle Mitgliedsrolle in der Gesellschaft. (Hurrelmann & Quenzel, 2013, S. 35).

Die Zunahme der Eigenverantwortung und somit der Übergang in eine neue Rolle in der Wahrnehmung der Gesellschaft steht bei der soziokulturellen Dimension des Übertritts in die Jugendphase im Zentrum (S. 35).

3.2.2 Jugend und Gesellschaft

Die Wahrnehmung und Bewertung der Jugend als eigenständigem und biografisch relevanten Lebensabschnitt gewann erst nach 1900 an Bedeutung. Noch um 1900 war die Jugend als eigene Phase im Lebenslauf nicht identifizierbar und spielte in der Gesellschaft keine Rolle. Natürlich hat es die Jugend als Ausprägung der biologischen und psychologischen Entwicklung eines Menschen im Übergang zum Erwachsenenalter auch damals schon gegeben. Doch wurde sie gesellschaftlich und kulturell nicht als eigenständiger Lebensabschnitt mit seinen Besonderheiten wahrgenommen und anerkannt (Hurrelmann & Quenzel, 2013, S. 18-19). Das heisst, dass eine spezifische Lebensphase immer nur dann auch relevant wird, wenn sie gesellschaftlich als relevant bewertet wird, obwohl sie effektiv schon immer existiert hat. Die Herausbildung der Jugend als

eigenständige Lebensphase hängt eng mit der Einführung der Bildungspflicht in Schulen zusammen. Auf diese Weise wurde ein persönlicher Entwicklungsraum abseits der beständigen Familien geschaffen, in welchem die eigene Persönlichkeitsentwicklung relevant und elementar wurde (S. 21).

In einer modernen Gesellschaft wie der schweizerischen, haben sich traditionelle soziale Regeln und Umgangsformen im Vergleich zu früher stark gelockert. Die zunehmende Individualisierung und die damit Verbundene Ent-Traditionalisierung führen dazu, dass Menschen aus überlieferten Bindungen herausgelöst werden und sich die Lebensgestaltung nicht mehr streng an Herkunft, Religion oder Geschlecht einer Person orientiert und somit der Lebensweg auch nicht mehr determiniert ist (Hurrelmann & Quenzel, 2013, S. 17). Durch die gesellschaftliche Umstrukturierung und die damit verbundene soziale Emanzipation wurde auch die Gewichtung der einzelnen Lebensphasen liberalisiert. Die Vielfalt der Möglichkeiten zur Gestaltung und Neugestaltung von Lebensentwürfen sind beinahe grenzenlos geworden (S. 18). Durch die vielen Gestaltungsspielräume dehnen sich die jeweiligen Lebensphasen aus und die Übergänge sind nicht mehr klar definiert. Übergangszeremonien wie Schuleintritt, Heirat oder religiöse Firmungen verlieren an Bedeutung, genauso wie die vorherrschende normative Meinung über einen adäquaten Lebenslauf (S. 18f).

3.3 Sozialisation

Der Begriff der Sozialisation ist eng mit jenem der Persönlichkeitsentwicklung verwoben und beide können kaum unabhängig voneinander gedacht werden. Hurrelmann (2012) definiert den Begriff wie folgt:

Sozialisation bezeichnet die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, die sich aus der produktiven Verarbeitung der inneren und der äusseren Realität ergibt. Die körperlichen und psychischen Dispositionen und Eigenschaften bilden für einen Menschen die „innere“ Realität, die Gegebenheiten der sozialen und psychischen Umwelt die „äussere“ Realität. Die Realitätsverarbeitung ist „produktiv“, weil ein sich stets aktiv mit seinem Leben auseinandersetzt und die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben zu bewältigen versucht. Ob die Bewältigung gelingt oder nicht, hängt von den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen ab. Durch alle Entwicklungsaufgaben zieht sich die Anforderung, die persönliche

Individuation mit der gesellschaftlichen Integration in Einklang zu bringen, um die Ich-Identität zu sichern (S.52).

In dieser Definition sind Aspekte enthalten, welche für die Theorie der Sozialisation wichtig sind. Wie bereits vorgängig eingeführt, wird Sozialisation als Prozess der Persönlichkeitsentwicklung angesehen. Damit gemeint ist die Entwicklung und Veränderung oder auch Anpassung der einmaligen psychischen und physischen Merkmale, Dispositionen und Eigenschaften eines Individuums (S. 52). Die *produktive Realitätsverarbeitung* tönt die Haltung an, dass ein Mensch lebenslang seine natürliche Veranlagung sowie die sozialen und physischen Umweltbedingungen sich aneignet und verarbeitet. Als letzten wichtigen Punkt nennt Hurrelmann (2012) das Bewältigen von *Entwicklungsaufgaben* als ständige Anforderung an den Sozialisationsprozess (S. 52). Dabei geht es um eine Individualisierung (Ausbilden der eigenen Identität) sowie die Integration in die vorhandenen Regelstrukturen der Gesellschaft (S. 53). Als integriert in die Gesellschaft gelten also jene Menschen, die allen an sie gestellten sozialen Anforderungen nachkommen. Dieser letzte Punkt der Definition öffnet ein Spannungsfeld, nämlich das zwischen Individualisierung und Integration, dessen Ausbalancierung eine lebenslange Aufgabe darstellt (S. 53).

3.3.1 Entwicklungsaufgaben

Havighurst (1953) definiert eine Entwicklungsaufgabe als „a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to happiness and success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks“ (S. 2). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben ist bedeutsam, da es auch den historischen Wandel von Wert- und Zielvorstellungen dokumentiert. Havighurst, der als theoretischer Begründer des Konzepts der Entwicklungsaufgaben angesehen werden kann, benannte 1953 zehn Entwicklungsaufgaben für die Adoleszenz, die er auf die Zeitspanne zwischen dem 12 und 18 Lebensjahr festlegte:

- achieving new and more mature relations with age mates of both sexes, □
- achieving a masculine or feminine social role, □
- accepting one's physique and using the body effectively, □
- achieving emotional independence of parents and other adults, □
- achieving assurance of economic independence, □
- selecting and preparing for an occupation, □
- preparing for marriage and family life, □

- developing intellectual skills and concepts necessary for civic competence, □
- desiring and achieving socially responsible behaviour and □
- acquiring a set of values and an ethical system as a guide to behaviour (Havighurst, 1953, S. 257) □

Beim Betrachten der damals formulierten Entwicklungsaufgaben fällt auf, dass diese wesentlich geprägt sind durch in der jeweiligen Gesellschaft vorherrschende Werte- und Normvorstellungen. Hurrelmann & Quenzel (2013) bezeichnen mit dem Begriff der Entwicklungsaufgaben die Umsetzung von körperlichen, psychosozialen und ökologischen Anforderungen in individuelle Verhaltensprogramme (S. 28). Sie beschreiben auch die konstitutiven gesellschaftlichen Erwartungen, welche an Menschen in dieser Altersphase zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt herangetragen werden. Die Erwartungen nehmen Bezug auf Rollenvorschriften, Werte und Normen, über welche in einer Kultur in der Regel eine breite Übereinstimmung besteht. Hurrelmann & Quenzel (2013, S. 28) unterscheiden weiter vier zentrale Entwicklungsaufgaben für Jugendliche, welche die psychobiologische sowie die soziokulturelle Ebene mit einbeziehen:

1. *Qualifizieren im Sinne der gesellschaftlichen Mitgliedsrolle des Berufstätigen:* Dabei geht es darum, Kompetenzen auf der intellektuellen sowie der sozialen Ebene zu entwickeln, um später den Anforderungen an die Rolle des Berufstätigen entsprechen zu können. Ein Teil davon stellt das Aneignen von gesellschaftlich adäquaten sozialen Umgangsformen dar, welche als Effekt ein selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Handeln ermöglichen.
2. *Binden im Sinne der gesellschaftlichen Mitgliedsrolle eines Familiengründers:* Hier handelt es sich um die Entwicklung einer Körper- und Geschlechtsidentität und die Identifikation mit derselben, sowie der Bindungsfähigkeit. Damit in Zusammenhang oder als Bedingung dafür steht die Ablösung und emotionale Distanzierung von den Eltern. Als Effekt davon sollen andere emotionale Bindungen möglich werden, wie eine Partnerschaft nach den jeweiligen Vorstellungen, unabhängig der sexuellen Orientierung.
3. *Konsumieren im Sinne der gesellschaftlichen Mitgliedsrolle des Konsumenten:* Dabei geht es um die Entwicklung eines autonomen Umgangs mit Freizeit-, Wirtschafts- und Medienangeboten sowie dem Einüben der finanziellen Folgen. In diesem Sinne setzt

das Aneignen eines eigenen Lebensstils eine minimale Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen sowie einen angemessenen Umgang mit Geld voraus.

4. *Partizipieren im Sinne der gesellschaftlichen Mitgliedsrolle des Bürgers*: In diesem Bereich steht das Ausdifferenzieren eines eigenen Werte- und Normensystems im Vordergrund. Dieses Bezugssystem soll möglichst mit dem eigenen Verhalten und Handeln übereinstimmen, sodass eine passende Rahmung und Orientierung in der Lebensführung entsteht. Der Aufbau einer eigenen ethischen, politischen und moralischen Orientierung runden diesen Prozess ab und ermöglichen erst die Handlungsfähigkeit eines Individuums. (S. 28, 37).

Die beschriebenen Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann & Quenzel (2013) können als altersangemessene Ziele gesehen werden, welche in Form sozialer Erwartungen die Richtung individueller Entwicklungsverläufe im jeweiligen Lebenslauf wesentlich mitbestimmen. Diese Aufgaben sind immer im jeweiligen zeitlichen- und kulturellen Kontext zu betrachten.

3.3.2 Identitätsentwicklung

Ein wesentlicher Punkt in der Jugendphase, und eng im Zusammenhang stehend mit der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, ist das Ausdifferenzieren der eigenen Identität. Im Kindesalter noch irrelevant, kommt der Identitätsentwicklung in der Adoleszenz eine grosse Bedeutung zu. Durch die gesellschaftlich-historische Entwicklung hin zur Individualisierung ist das Individuum zur zentralen und verantwortlichen Instanz der Lebensgestaltung geworden (Fend, 1991, S.10). Nach Mead (1991, zitiert nach Abels) meint Identität mehr als die Summe von Konzepten über sich selbst. Sie hat zahlreiche Funktionen für die Persönlichkeit, besonders in Zeiten der schnellen Entwicklung und des sozialen Wandels. Sie soll Sinn und Orientierung im Leben geben, Kohärenz im Handeln schaffen, das Abgrenzen zu den Anderen soll vollzogen werden, gleichermassen wie die Möglichkeit zur Solidarisierung unter gemeinsamen Zielen (S. 21).

George Herbert Mead, welcher in den 1960er Jahren mit der Theorie des symbolischen Interaktionismus bekannt wurde, geht davon aus, dass Identität als Syntheseleistung des Selbst in Auseinandersetzung mit Anderen entsteht. Dabei kommt der Kommunikation und der Interpretation derselben eine Schlüsselfunktion zu. Oder wie Abels (2012) aufgrund von Meads Annahmen formuliert:

„Persönlichkeit und soziales Handeln sind durch Symbole geprägt, die im Prozess der Sozialisation erworben werden und im Prozess der Interaktion von den Handelnden wechselseitig bestätigt oder verändert werden“ (S. 17).

Die grundlegende Fragestellung in Bezug auf den Ausdifferenzierungsprozess rund um die Identitätsfrage *‘Wer bin ich?’*, zeigt sich in diesem Kontext eher wie folgt: *Wer bin ich im Verhältnis zu anderen?* Identität ist nichts Angeborenes, sondern entsteht als Ergebnis der Beziehung des Einzelnen zur Gesellschaft und den darin lebenden Menschen. Als Mensch erfährt man sich selbst nicht direkt, sondern nur reflexiv aus der Sicht anderer. Eine objektivere Einschätzung des Selbst ist erst möglich, wenn jemand Kenntnis darüber hat, welche Haltungen andere Menschen ihm gegenüber einnehmen (S.180). Mead (zitiert nach Abels, 2012) geht im Gegensatz zu Fend (2012) davon aus, dass erste Schritte Richtung Ausbildung der Identität schon im Kindesalter geschehen. Wie bereits erwähnt spielt dabei Kommunikation eine zentrale Rolle. Weil wir Sprache haben, können wir den Anderen verstehen, und deshalb können wir auch mit ihm kommunizieren. Weil wir in der Sprache die gleichen Symbole verwenden, können wir uns in den Anderen hineinversetzen. In der Kommunikation zwischen Menschen sind Symbole Stellvertreter für Interpretationsweisen und Handlungsabsichten. Dieses *in Andere hinein versetzen* üben Kinder laut Mead (zitiert nach Abels, 2012) spielerisch bereits früh, indem sie andere Rollen annehmen, welche sie beobachtet haben. Sie übernehmen diese sowohl aus der Erwachsenenwelt als auch von Gleichaltrigen (S. 22f).

Keupp (2002) spricht davon, dass Identität immer in einem Aushandlungsprozess des Subjekts mit seiner gesellschaftlichen Umwelt stattfindet (S.198). Dabei wird dieser Prozess wesentlich von den Ressourcen geprägt, welche in diesem Identitätsfindungsprozess vom jeweiligen Individuum mobilisiert werden können. Die Identitätsarbeit bedeutet für Jugendliche oder junge Erwachsene, dass eine gesicherte Basis vorhanden sein muss, welche die Zugangsvoraussetzung bildet für die Verteilung von Lebenschancen. Das heisst auch, dass ein gewisses Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft oder, allgemeiner gesprochen, ein Kontext der Zugehörigkeit vorhanden sein muss, dass Lebensprojekte verwirklicht werden können und von einer gelingenden Identitätsarbeit gesprochen werden kann (Keupp, 2003, S.19f).

3.3.2.1 Kapitalsorten nach Pierre Bourdieu

Die Stärke des Sozialraumkonzepts von Bourdieu liegt besonders darin, dass es die Ressourcenverteilung im sozialen Raum verständlich als ein sozial-ökonomisches Phänomen interpretiert. Daher macht auch die Bezeichnung als *Kapitalsorten* Sinn. Er spricht in diesem Zusammenhang von ökonomischem Kapital, sozialem Kapital und kulturellem Kapital (Bourdieu, 1992, S. 49).

Ökonomisches Kapital umfasst nach Bourdieu (1992) all jene Ressourcen, welche direkt oder unmittelbar in Geld umsetzbar sind wie z.B. Aktien, Renten oder Land. Es stellt eine strategische Ressource dar, deren Akkumulation wiederum den Zugang zu kulturellen und sozialem Kapital ebnet oder vereinfacht, welche für eine gelingende Identitätsbildung (psychische Prozesse) wichtiger erscheinen als rein ökonomische Ressourcen.

Kulturelles Kapital wird von Bourdieu (1992) in drei Unterkategorien aufgeteilt: *inkorporiertes*, *objektiviertes* und *institutionalisiertes Kulturkapital*. Inkorporiertes Kulturkapital sind verinnerlichte Handlungen und Fertigkeiten eines Menschen, welche mit Bildung und Übung erreicht werden können und vom Träger selbst einen Aufwand an Energie und Zeit benötigen (S. 186). Objektiviertes Kulturkapital wie z.B. Kunst oder Bücher benötigt ebenfalls einen Energie- und Zeitaufwand vonseiten des Individuums und ist materiell gesehen schneller übertragbar. Institutionalisiertes Kulturkapital sind z.B. anerkannte Abschlüsse, Diplome und Titel, welche den Träger vom Nachweis seines tatsächlich angehäuften Kulturkapitals entlasten. Wie beim ökonomischen Kapital ist die Hauptquelle für das Aneignen von kulturellen Ressourcen die Herkunftsfamilie (Keupp, 2002, S. 199). Der Transfer von ökonomischen Ressourcen innerhalb der Familie geschieht beinahe von selbst, wohingegen dies bei der Übertragung von kulturellen Ressourcen Anstrengung von den Eltern und den Jugendlichen voraussetzt. Es lässt sich aber nicht einfach sagen, dass eine Anhäufung von kulturellem Kapital per se die Ausdifferenzierung der Identität vereinfacht (S. 200). In Regionen und Milieus, in welchen das Durchschnittsvolumen an kulturellem Kapital eher mässig ausfällt und das traditionelle Fortsetzen der elterlichen Identitätsprojekte üblich ist, kann eine überdurchschnittliche Verfügbarkeit von kulturellen Ressourcen sogar hinderlich sein bei der Identitätsentwicklung (S. 200).

Sozialkapital beinhaltet jene Ressourcen, welche die Qualität und die Quantität der sozialen Beziehungen umfassen. Bourdieu (1992) bezeichnet Sozialkapital als die „Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von

mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sind“ (S. 190). Die Grösse und Ausdehnung des vorhandenen und potenziellen sozialen Netzwerks ist also genau so wichtig wie die Qualität der Beziehungen darin. Qualität meint in diesem Zusammenhang, über wie viel ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital die Personen verfügen, mit denen jemand in Beziehung steht (Bourdieu, 1983, S. 64). Für den Aufbau und die ständige Reproduktion dieses Kapitals ist eine kontinuierliche Beziehungspflege in Form des Austauschs erforderlich, wodurch gegenseitige Anerkennung entsteht und sich später immer wieder bestätigt (S. 192). Das heisst für die Identitätsbildung, dass die Verwirklichung einer individuellen und personalen Identität, die Anerkennung und Bestätigung derselben in sozialen Beziehungen geschieht – sowohl auf der interpersonalen Ebene (Ich-Du) sowie der kollektiven Ebene (Gruppierungen, Gesellschaft).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass für die Identitätsentwicklung weniger der blosse Besitz dieser Ressourcen ausschlaggebend ist, als vielmehr die Art, wie diese für die identitätsentwicklungs relevanten Prozesse übersetzt werden (Keupp, 2002, S. 201). Beispielsweise kann ein Transfer von sozialem in kulturelles Kapital erfolgen, wenn ein Freizeitkontakt zur Vermittlung einer neuen Arbeitsstelle genutzt wird.

3.3.3 Sozialisationsinstanzen

Hurrelmann (2006) unterscheidet verschiedene Sozialisationsinstanzen, welche den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung massgeblich beeinflussen. In der Familie findet dabei die primäre Sozialisation statt, da sie bereits in der frühesten Kindheit ihre persönlichkeitsbildende Wirkung entfaltet (S.127 ff). Für die Entwicklungen im Jugendalter relevant wird anschliessend die Schule.

In *Bildungseinrichtungen* werden allgemeine Orientierungen vermittelt, die als grundlegend für das Verstehen des und das Bewegen im öffentlichen Raum der Arbeits-, Freizeit- und Konsumwelt gelten und bereiten auf zukünftige Rollenerwartungen vor (S.198). Ihnen kommt damit die Aufgabe zu, den gesellschaftlichen Konsens von Grundwerten und sozialer Umgangsformen zu sichern. Nebst der offensichtlichen Sachkompetenz werden in Schulen ausserdem Sozialkompetenzen (S. 209) vermittelt und die Fähigkeit zur Selbstorganisation gefördert (S.215). Abschlüsse, die in Bildungseinrichtungen erworben werden, führen schliesslich zu entsprechender Positionierung in der Wirtschaft und sichern so Prestige und Lebensstandards (S.215-216).

In *Gleichaltrigengruppen* (Peergroups) erfahren sich Jugendliche als wertvolles Mitglied einer Gemeinschaft mit Interaktionspartnern von selbem Rang und mit ähnlichem Erfahrungshorizont (S. 240 ff.). In solchen Gruppen wird ausserdem das Freizeit- und Konsumverhalten erprobt (S. 246).

Im Weiteren spricht Hurrelmann die physisch gegebenen und sozial legitimierten *Bewegungs- und Begegnungsräume* an, welche massgeblich darüber entscheiden, wo Jugendliche sich aufhalten können und welchen Bedingungen sie begegnen (S. 249). Auch die Mediumwelt und deren Nutzung prägt in einer digitalisierten Gesellschaft Verhalten und Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen (S. 254).

4. Integration

Ausgehend von den Ergebnissen aus Kapitel 3, wonach sich Sozialisation und Identitätsbildung in der Auseinandersetzung des Individuums mit der Gesellschaft vollzieht, wird in diesem Kapitel geklärt, wie gesellschaftliches Zusammenleben und Gesellschaft als solche zu definieren sind. Entlang der *Theorie des kommunikativen Handelns* von Jürgen Habermas (1987a; 1987b) erfolgt eine Definition von Integration als Sozial- und Systemintegration. In einem zweiten Schritt wird Integration im Kontext von Migration aus soziologischer sowie rechtlicher Perspektive betrachtet.

4.1 Sozial- und Systemintegration nach Habermas

In der Auseinandersetzung mit diversen Klassikern der Soziologie entwickelt Jürgen Habermas in einem umfangreichen Werk seine *Theorie des kommunikativen Handelns* (1987a; 1987b). Dabei entsteht aus einer Kommunikations- eine Handlungstheorie. Darauf aufbauend konstruiert Habermas eine zweistufige Definition von Gesellschaft, anhand derer eine Unterscheidung von Sozial- und Systemintegration möglich wird. Diese Herleitung wird zum Verständnis von Integration in die Gesellschaft im Weiteren nachvollzogen.

4.1.1 Handlungstheorie

Eine *Handlungssituation* lässt sich als sozial oder nicht sozial beurteilen. Eine Handlung in einer nicht sozialen Situationen bezieht sich auf eine dingliche Umwelt und beabsichtigt, unbelebte Objekte der Umwelt unter ausschliesslicher Berücksichtigung der Ziele des Aktors zu beeinflussen. Soziale Handlungssituationen dagegen zeichnet sich grundlegend dadurch aus, dass der ausführende Aktor seine Handlung unter Berücksichtigung mindestens eines möglichen Gegenspielers vollzieht (Habermas, 1987a, S. 384).

4.1.1.1 Handlungsrationalität

Habermas (1987a, S. 439, 447; 1987b, S.183-184) geht von drei Welten aus, zu denen ein Individuum in seiner Handlung in Beziehung treten kann. Aus diesen drei Aktor-Welt-Beziehungen folgert er vier Handlungstypen.

- Die *objektive Welt* in Form der Gesamtheit der Entitäten, über die wahre Aussagen gemacht werden können, ist unter dem Geltungsanspruch der *Wahrheit* und dem der *Wirksamkeit* rational zugänglich. Unter dem Gesichtspunkt der Wirksamkeit fasst Habermas *teleologisches Handeln*. Ein Bezug auf Wahrheit führt über *konstative Sprechhandlungen* in Form von Konversationen, in denen Theorien aufgestellt und kritisiert werden können.
- Die *soziale Welt* als die Gesamtheit legitim geregelter interpersonalen Beziehungen erhebt den Geltungsanspruch der *Richtigkeit* von Normen. In Beziehung zu dieser handeln Individuen normenreguliert.
- Die *subjektive Welt* umfasst die Gesamtheit der dem Individuum privilegiert zugänglichen Erlebnisse, die es vor einem Publikum äussern kann. Eine solche Selbstdarstellung enthält den Geltungsanspruch der *Wahrhaftigkeit* und wird als *dramaturgisches Handeln* bezeichnet.

4.1.1.2 Handlungsorientierung

Für die Handlungs- und später die Gesellschaftstheorie wesentlich ist die Unterscheidung zwischen der *Erfolgs- und Verständigungsorientierung* (1987a, S.385 ff).

Eine Handlung ist erfolgsorientiert insofern der Akteur damit zweckrationale Motive verfolgt, also „an der Erreichung eines nach Zwecken hinreichend präzisierten Ziels orientiert ist, Mittel wählt, die ihm in der gegebenen Situation geeignet erscheinen, und andere vorhersehbare Handlungsfolgen als Nebenbedingungen des Erfolgs kalkuliert“ (S.384-385). Solche Handlungen, die in ihrer Orientierung dem Prinzip der Wirksamkeit folgen, sind als zweckrational zu bezeichnen.

Verständigung beruht auf einem „Prozess der Einigung unter sprach- und handlungsfähigen Subjekten“ (S. 386). Das darin zu entstehende Einverständnis wird entsprechend kommunikativ hergestellt. Es kann nur als solches bezeichnet werden, wenn es auf rational zugänglichen Gründen basiert und nicht durch Machteinwirkung auferlegt wurde. Verständigungsorientierung bezeichnet also den Willen der Beteiligten, ihre Handlungen durch kommunikative Aushandlung zu koordinieren.

4.1.1.3 Handlungstypen

Entlang der dargelegten Aspekte beschreibt Habermas drei grundlegende Handlungstypen (S. 385). *Instrumentelles Handeln* ist zweckrational motiviert, wobei dessen Wirkungsgrad im

Bezug auf Zustände und Ereignisse der dinglichen Umwelt bewertet wird. *Strategisches Handeln* ist ebenfalls zweckrational motiviert, zielt jedoch auf die Beeinflussung eines rationalen Gegenspielers ab und wird in seiner Wirkung entsprechend am Grad der Einwirkung auf diesen gemessen. *Kommunikatives Handeln* dagegen basiert auf dem Aushandeln gemeinsamer Situationsdefinitionen, entlang derer zwei oder mehrerer Akteure ihre Handlungen koordinieren. Es beruht auf den Ebenen normativer Übereinstimmung (Richtigkeit), geteilten propositionalen Wissens (Wahrheit) und gegenseitigen Vertrauens (Wahrhaftigkeit) (Habermas, 1987a, S.413). Indem Alter und Ego die Gültigkeit der jeweils erhobenen Geltungsansprüche aushandeln, stellen sie intersubjektive Gemeinsamkeiten her und erzielen so Einverständnis.

Handlungsorientierung Handlungssituation	Erfolgsorientiert	Verständigungsorientierung
Nicht-sozial	<i>Instrumentelles Handeln</i>	-
Sozial	<i>Strategisches Handeln</i>	<i>Kommunikatives Handeln</i>

Abbildung 1. Die drei Handlungstypen (Habermas, 1987a, S. 384)

4.1.2 Gesellschaft und Integration

Gestützt auf die Handlungstheorie konzipiert Habermas (1987b) Gesellschaft einmal als Lebenswelt und einmal als System von Handlungen. Dabei zeigt er, dass diese unterschiedlichen Definitionen sich nicht ausschließen. Lebenswelt erfordert eine teilnehmende Innenperspektive, System eine beobachtende Aussenperspektive. Gesellschaft ist im Verständnis von Habermas als *„systematisch stabilisierte Handlungszusammenhänge sozial integrierter Gruppen“* (S.288) zu beschreiben, die sich evolutionär sowohl als System wie als Lebenswelt ausdifferenziert hat.

4.1.2.1 Lebenswelt

Habermas (1987b, S.182-192) bezeichnet Lebenswelt als einen transzendentalen Ort der kommunikativen Begegnung. Sie ist als Kontext der raumzeitliche und soziale Horizont, der in einer spezifischen Situation aktualisiert wird und innerhalb dessen Verständigungsprozesse stattfinden. In ihr werden, unter Bezugnahme auf die objektive, die soziale und die subjektive Welt, intersubjektive Gemeinsamkeiten hergestellt. Lebenswelt ist aber auch die Ressource des kommunikativen Handelns als *„kulturell überlieferte[r] und sprachlich organisierte[r] Vorrat an Deutungsmustern“* (S. 189).

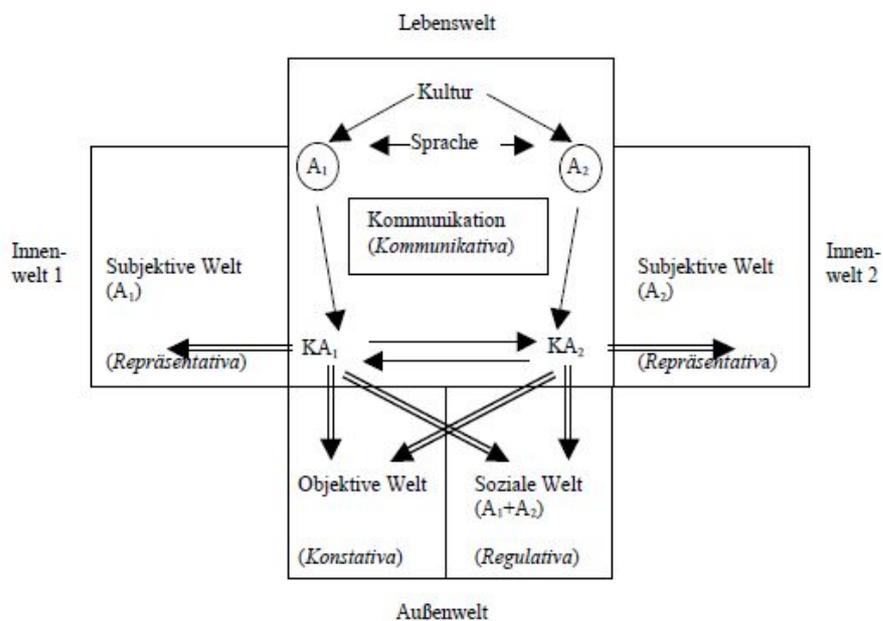


Abbildung 2. Weltbezüge kommunikativer Akte (Habermas, 1987b, S.193)

Lebenswelt wird durch kommunikatives Handeln hergestellt, reproduziert und erneuert und sichert damit die symbolische Reproduktion. Aus drei Aspekten kommunikativen Handelns identifiziert Habermas (1987b, S.208-209; S.212-213) die symbolischen Strukturkomponenten der Lebenswelt und deren jeweils eigene Reproduktionsprozesse.

Der *Aspekt der Verständigung* im Sinne kooperativer Deutungsprozesse führt über die Bezugnahme auf tradiertes Wissen gleichzeitig zu dessen Erneuerung. Die Komponente *Kultur* umfasst entsprechend Wissensvorräte und Deutungsschemata zur Interpretation von Situationen und stiftet im kommunikativen Handeln die Ressource Sinn. *Kulturelle Reproduktion* sichert die Kontinuität der Überlieferung und die Kohärenz von Wissen.

Der *Aspekt der Handlungskoordination* entspringt der intersubjektiven Gemeinsamkeit, die sich entlang der Geltungsansprüche der drei Bezugswelten bildet. Die Komponente *Gesellschaft* ist zu verstehen als legitime Ordnung, in der durch *soziale Integration* Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen entsteht. Gesellschaftliche Solidarität zeigt sich an der Stabilisierung von Gruppenidentitäten.

Der *Aspekt der Sozialisation* meint die Orientierung an Bezugspersonen und die Übernahme oder Ablehnung von Wertorientierungen. Die daraus hervorgehende Komponente der *Persönlichkeit* beschreibt die Sprach- und Handlungskompetenzen, die ein Individuum befähigen, an Verständigungsprozessen teilzunehmen und darin die eigene Identität zu behaupten. *Sozialisation* sichert die Anschlussfähigkeit individueller Handlungskompetenzen und Lebensentwürfe.

Indem sich die Interaktionsteilnehmer miteinander über ihre Situation verständigen, stehen sie in einer kulturellen Überlieferung, die sie gleichzeitig benützen und erneuern; indem die Interaktionsteilnehmer ihre Handlungen über die intersubjektive Anerkennung kritisierbarer Geltungsansprüche koordinieren, stützen sie sich auf Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen und bekräftigen gleichzeitig deren Integration; indem die Heranwachsenden an Interaktionen mit kompetent handelnden Bezugspersonen teilnehmen, internalisieren sie die Wertorientierungen ihrer sozialen Gruppe und erwerben generalisierte Handlungsfähigkeiten (S. 208).

Obwohl sich also für jede symbolische Strukturkomponente ein je eigener Reproduktionsprozess identifizieren lässt, entfaltet dieser, als Teil eines Ganzen, gleichfalls eine Wirkung auf die übrigen Strukturkomponenten. Integration der Gesellschaft, während

diese als Lebenswelt gedacht ist, vollzieht sich also über das kommunikative Handeln ihrer Mitglieder. Die Sozialintegration des Individuums wiederum geschieht über dessen Teilhabe am Reproduktionsprozess der Lebenswelt. Durch Sozialisation erlangt es grundlegende Interaktionsfähigkeiten, die es befähigen, sich an sozialer Integration auf Ebene der Gesellschaft zu beteiligen und damit soziale Zugehörigkeit zu erlangen. Mit der Sprach- und Handlungskompetenz erfüllt das Individuum ausserdem die Voraussetzungen, an der kulturellen Reproduktion teilzunehmen, in der es bildungswirksame Verhaltensmuster erwerben kann, die wiederum auf die Ausbildung der personalen Identität wirken.

Strukturelle Komponente	Kultur	Gesellschaft	Person
Reproduktionsprozess			
kulturelle Reproduktion	Konsensfähige Deutungsschemata	Legitimation	bildungswirksame Verhaltensmuster, Erziehungsziele
soziale Integration	Obligationen	legitim geordnete interpersonelle Beziehungen	soziale Zugehörigkeit
Sozialisation	Interpretationsleistungen	Motivationen für normenkonforme Handlungen	Interaktionsfähigkeiten ("personale Identität")

Abbildung 3. Reproduktionsfunktionen verständigungsorientierten Handelns (Habermas, 1987b, S.214)

In Analogie zu Abb. 3 lassen sich die Auswirkungen von Störungen in den einzelnen Reproduktionsprozessen ableiten. Mangelnde Teilhabe an der Kultur und ihrer Reproduktion führen für das Individuum zu Orientierungskrisen, da seine Deutungsschemata nicht anschlussfähig sind. Fehlende soziale Integration zieht mangelnde Solidarität nach sich und führt zu Entfremdung. Gestörte Sozialisation, als konstitutiv für Sprach- und Handlungskompetenzen, führt zu Psychopathologien, vor allem aber dazu, dass besagtes

Individuum nicht die Voraussetzungen erfüllt, um an der Reproduktion der übrigen Strukturkomponenten teilzunehmen.

Strukturelle Komponente	Kultur	Gesellschaft	Person
Reproduktionsprozess			
kulturelle Reproduktion	Sinnverlust	Legitimationsentzug	Orientierungs- und Erziehungskrise
soziale Integration	Verunsicherung der kollektiven Identität	Anomie	Entfremdung
Sozialisation	Traditionsabbruch	Motivationsentzug	Psychopathologien

Abbildung 4. Krisenerscheinungen (Habermas, 1987b, S.215)

4.1.2.2 Strukturelle Differenzierung und funktionale Spezifizierung

In modernen Gesellschaften lässt sich eine zunehmende gesellschaftliche Rationalisierung feststellen. "Das heisst, dass die soziale Ordnung ihre Geltung immer weniger aus ihrer Unantastbarkeit und ihrer rituellen Bekräftigung und immer mehr aus ihrer Rechtfertigung in Verfahren der sprachlichen Verständigung zieht" (Münch, 2004, S.292). Dies führt zu einer zunehmenden strukturellen Differenzierung der Lebenswelt (Habermas, 1987b, S.219-220). Kulturell tradierte Weltbilder verlieren an normativem Einfluss auf Gruppenidentitäten und reduzieren sich auf formale Elemente wie Weltbegriffe und abstrakte Grundwerte. Gesellschaftlich legitime Ordnung determiniert weit weniger die individuelle Identität und entfernt sich inhaltlich vom spezifischen Kontext. Persönlichkeit geht mit der Forderung nach Kritikbereitschaft und Innovationskraft des Individuums einher, während sich der Sozialisationsprozess von konkreten kulturellen Inhalten löst.

Strukturelle Differenzierung der Lebenswelt geht mit einer funktionalen Spezifizierung der entsprechenden Reproduktionsprozesse einher. "In modernen Gesellschaften bilden sich

Handlungssysteme, in denen spezialisierte Aufgaben der kulturellen Überlieferung, der sozialen Integration und der Erziehung professionell bearbeitet werden" (S.220). Vor diesem Hintergrund entwickelt sich die "Herrschaft des Expertenwissens über die lebensweltlichen Selbstverständlichkeiten" (Münch, 2004, S.292). Auf dieser kulturellen Basis entwickeln sich schliesslich die Funktionssysteme der Wirtschaft, der bürokratischen Verwaltung und des Rechtssystems.

Hier vollzieht sich der Perspektivwechsel von Gesellschaft als geteilte, kommunikativ hergestellte Lebenswelt zu Gesellschaft als System von Handlungen. In Funktionssystemen erfolgt die Handlungskoordination nicht mehr mittels der kommunikativen Verständigungsorientierung. An deren Stelle treten die von der Sprache getrennten, symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien Geld, Macht und Recht, die Handlung über deren Folgen koordinieren. Solche Systemimperative generieren auf der Ebene Kultur vereinfachte Deutungsschemata und Wissensvorräte, auf die in der kulturellen Reproduktion zurückgegriffen werden kann. Auf Ebene der Gesellschaft tragen diese zur Legitimation von systemlogischen Herrschaftsstrukturen bei und strukturieren Gesellschaft anhand der Positionierung im wirtschaftlichen Produktionsprozess. Auf Ebene der Persönlichkeit beeinflussen die Medien Geld, Macht und Recht Erziehungsziele und steuern die Ausbildung von Verhaltensmustern. In diesem Sinne ist Systemintegration als kulturelle Reproduktion der Subsysteme der Lebenswelt zu betrachten.

4.2 Integration im Kontext Migration

Vor dem Hintergrund der vorgängig referierten *Theorie des kommunikativen Handelns* wird der Frage nachgegangen, wo sich die grundsätzlichen Unterschiede der Anforderungen von in solchem Sinne normaler Integration zu jener zeigen, die sich im Kontext von Migration stellen.

Aus selber Perspektive schliesst sich eine Auseinandersetzung mit der schweizerischen Gesetzgebung betreffend der Integration von Ausländerinnen und Ausländern an. Dies ist insofern sinnvoll und notwendig, als dass die Rechtsordnung als ein Subsystem der symbolischen Lebenswelt einer Gesellschaft für diese normative Rationalität stiftet und insbesondere den Reproduktionsprozess der Strukturkomponente der sozialen Integration massgeblich steuert.

Da der Integration in die Wirtschaft sowohl im politischen Diskurs als auch in der Gesetzgebung besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird, folgt ein Exkurs zu den Ergebnissen einer empirischen Studie, die sich mit der Arbeitsmarktintegration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auseinandersetzt.

4.2.1 Fremd sein

Georg Simmel (in Merz-Benz & Wagner, 2002) definiert den Fremden (bzw. die Fremde) als einen Menschen "der heute kommt und morgen bleibt" (S. 47). Fremde sind ein Element der Gruppe und stehen ihr in diesem Sinne nahe, während sie gleichzeitig eine deutliche Distanz zu dieser einnehmen. Alfred Schütz (in ebd.) sieht als die typischen Fremden eben Immigranten und Immigrantinnen. Ihre Situation typisiert sich darin, dass sie vor der Aufgabe stehen, ihr "Verhältnis zur Zivilisation und Kultur einer sozialen Gruppe zu bestimmen und sich in ihr neu zurecht zu finden" (S. 73). Die Situation von Fremden zeichne sich also dahingehend aus, dass das erlernte "Denken-wie-üblich" (S. 79) nicht mehr genügt, um die soziale Gruppe zu verstehen und sich darin zu bewegen. Bisherige Erfahrungen zur Lösung wiederkehrender Probleme, durch Sozialisation tradiertes Wissen und geteilte Auslegungsschemata, die bisher als Relevanzsysteme gedient haben, verlieren ihre Gültigkeit. Dies erfordert von Immigranten und Immigrantinnen, eben diess neu zu erlernen. Dabei unterscheidet Schütz (S. 84) zwischen einem passiven Verstehen und einem aktiven Beherrschen. Nur wenn die Auslegungsschemata in ihrem Sinnhorizont und Kontext, in ihren

individuellen Codes und in ihrer Geschichte verstanden werden, können Fremde das Gefühl von Inkohärenz und Inkonsistenz der Zivilisationsmuster überwinden, die durch Individualisierung von beobachteten Rollenhandlungen und der Generalisierung von beobachteten individuellen Handlungen entstehen.

In dem Moment, in dem eine Person ihr Herkunftsland endgültig verlassen hat, um sich in einem anderen Land dauerhaft niederzulassen, beginnt für diese Migrantinnen und Migranten ein totaler Wechsel des sozialen und gesellschaftlichen Bezugssystems (Han, 2010, S. 205 ff). Durch die Emigration kommt es einerseits zur Aufgabe des umfassenden Sinnzusammenhangs der sozialen Handlungen, der zugehörigen Sprachgemeinschaft, des identitätsstiftenden Interaktionsrahmens und der Berufsrolle. Han beschreibt diese Entfremdung von der Herkunftsgesellschaft als Entwurzelung. Die Immigration in das Aufnahmeland andererseits bedeutet gleichzeitig eine Desozialisierung (S. 215 ff). Zu verstehen sei diese als die Beeinträchtigung gesellschaftlicher und sozialer Gültigkeit von kulturellen Wertvorstellungen, sozialen Rollen, Sozialisationsinhalten, Sprache und Humankapital. Diese beiden Aspekte eines Wechsels von einer Gesellschaft in die andere lösen beim Individuum in der Folge eine doppelte existenzielle Unsicherheit und Orientierungsstörung aus. Daraus entsteht die Notwendigkeit der Reorientierung, Redefinition sozialer Rollen und Resozialisierung bis hin zur Transformation der eigenen Identität (S. 217 ff).

In Zusammenhang mit dem Thema Jugend und deren Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung, ist der Faktor *Fremd sein*, im Sinne des Vorhandenseins eines Migrationshintergrundes, ein nicht unwesentlicher. Migration ist mit einem Wechsel des sozialen und gesellschaftlichen Bezugssystems verbunden, was mit einer Form von *Entwurzelung* einhergeht und sich massgeblich auf die Ausbildung der eigenen Identität auswirken kann. „Migration bedeutet, dass die Migranten dieses Bezugssystem mit dem dazugehörigen Symbolsystem, mit den Deutungsmustern und dem Interaktionsrahmen verlassen und sich neuen und unbekanntem aussetzen müssen. Dadurch werden Bedürfnisbefriedigung und Selbstverwirklichung in Frage gestellt“ (Han, 2016, S. 224).

Für die Sozialintegration nach Habermas bedeutet eine solche Situationsdefinition von Immigrantinnen und Immigranten, dass die bisherigen Deutungsschemata an Relevanz verlieren und vermehrt Interpretationsleistungen gefordert werden. Wertorientierungen, Lebensentwürfe, Handlungs- und insbesondere Sprachkompetenzen finden durch den unterschiedlichen Kontext der Sozialisationen keinen oder jedenfalls geringeren Anschluss in

der sozialen Gruppen. Verständigungsprozesse werden dadurch entsprechend erschwert und soziale Integration über intersubjektive Gemeinsamkeiten erfordert vermehrte kommunikative Interaktion zwischen Zugewanderten und Einheimischen. Es drohen entsprechend Sinnverlust, Orientierungskrisen und Entfremdung. Entscheidend wird damit die Fähigkeit des Individuums, seine Sprach- und Handlungsfähigkeiten in Verständigungsprozessen innerhalb des neuen Kontextes zu entwickeln und seine Identität darin zu bestätigen und/oder zu erneuern.

4.2.2 Integration im Ausländergesetz der Schweiz

Art. 4 Abs. 1 des Ausländergesetzes (AuG; SR 142.20) definiert das Ziel von Integration als das Zusammenleben der einheimischen als auch der ausländischen Bevölkerung der Schweiz auf Grundlage der Werte der Bundesverfassung sowie gegenseitiger Toleranz und Achtung. Demnach ist Integration zu verstehen als der *Prozess* der Annäherung an eine solche Vision. Dem entspricht auch die Wortdefinition gemäss Duden, wonach Integration die „Herstellung einer Einheit“ (Integration) oder die „Verbindung einer Vielheit von einzelnen Personen oder Gruppen zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Einheit“ bedeuten kann. Toleranz und Achtung bedingen ein gegenseitiges Kennen und Verstehen, während ein Zusammenleben, um nicht zu einem Nebeneinanderleben zu verkommen, eine Austauschbeziehung bedingt. Integration muss demnach als ein Prozess der Verständigung zwischen der schweizerischen und ausländischen Bevölkerung betrachtet werden, in dem, nach Habermas, durch kommunikatives Handeln intersubjektive Gemeinsamkeit hergestellt und die Gesellschaft als Lebenswelt reproduziert wird.

Die Nennung der Bundesverfassung als Wertgrundlage deutet darauf hin, dass ein solcher Prozess sich entlang eines bestehenden normativen Rahmens zu bewegen hat, also nicht bedingungslos stattfinden kann. Art. 4 Abs. 2 AuG führt aus, dass Integration zu Teilhabe der Ausländerinnen und Ausländer am wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben der Gesellschaft führen soll. Damit wird impliziert, dass bereits eine gesellschaftliche Einheit besteht, an der Hinzukommende teilhaben sollen, deren grundlegenden Bedingungen sie sich aber auch zu fügen haben. Somit ist eine weitere Definitionsvariante gemäss Duden angesprochen, wonach Integration gleichwohl die „Eingliederung in ein grösseres Ganzes“ bedeuten kann. Hier wird sowohl die Sozial- als auch die Systemintegration nach Habermas bedeutsam. Mit der angestrebten Teilhabe am wirtschaftlichen Leben ist auf die materielle Reproduktion der Lebenswelt abgestellt und die systemische Integration des Individuums in das Wirtschaftssystem gefordert. Die Hervorhebung der Bundesverfassung als für die

Integration der Gesellschaft konstitutives Rechtssystem hebt wiederum eine systemische Perspektive hervor. Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben hingegen eröffnet wiederum die Teilnehmerperspektive von Gesellschaft als geteilte Lebenswelt und strebt eine Sozialintegration des Individuums an. Integration im rechtlichen Verständnis bedeutet demnach aus Perspektive des zugewanderten Individuums der Prozess der persönlichen Befähigung zur Teilhabe und bedingt, wie in Abs. 4 ausgeführt, die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und Lebensbedingungen sowie das Erlernen der Landessprache, um mit Anderen in verständigungsorientierte Interaktion treten und damit am Prozess der Sozialisation teilnehmen zu können.

Die vorangegangene Auseinandersetzung scheint darauf hinzuweisen, dass Integration in der schweizerischen Gesetzgebung auf zwei unterschiedlichen Ebenen gemeint wird. Einerseits erscheint sie, abgeleitet aus dem Ziel, als Prozess, welcher die Gesamtheit der in der Schweiz lebenden Menschen zu verantwortlichen Akteuren macht. Indem aber andererseits Bedingungen umrissen werden, die Ausländerinnen und Ausländer zu erfüllen haben, um an diesem gemeinschaftlichen Prozess teilnehmen zu können, wird Integration eben so zur individuellen Aufgabe. Damit einher geht die Aufforderung an das Individuum, die eigenen Interaktionskompetenzen, Wissensvorräte und ein Verständnis der sozialen Ordnung zu entwickeln, um wiederum an der Reproduktion der Lebenswelt teilnehmen zu können. Andererseits wird Systemintegration über die Partizipation an der Wirtschaft und durch Orientierung am Rechtssystem gefordert. Die Verordnung über die Integration von Ausländerinnen und Ausländern (VIntA; SR 142.205) fordert denn in Art. 2 Abs. 3 auch, dass Integration grundsätzlich über Regelstrukturen zu erfolgen hat; innerhalb der Systeme, aber eben dort, wo Menschen sich im Alltag begegnen.

Das Gesetz als solches, in dem diese Grundsätze zur Integration festgehalten sind, ist seinerseits dem Rechtssystem entsprungen und ist damit Systemimperativ. Der erhobene Rechtsanspruch wiederum verlangt unter Androhung von Sanktionen Folgschaft.

4.2.2.1 Exkurs zur Arbeitsmarktintegration jugendlicher Migrantinnen und Migranten

Dr. phil. Eva May hat in Zusammenarbeit mit der Hochschule für Soziale Arbeit in Luzern und im Auftrag des Bundesamts für Migration eine Längsschnittstudie gemacht. Darin wurden Jugendliche mit Migrationshintergrund im Prozess des Übergangs ins Erwachsenenalter untersucht.

In den Jahren 2005 und 2006 wurden 50 Jugendliche mittels narrativen Interviews über ihre bisherige Lebensgeschichte, ihre aktuelle Lebenssituation und ihre Zukunftsperspektiven befragt. Die befragten Jugendlichen befanden sich damals mehrheitlich im letzten obligatorischen Schuljahr.

Drei Jahre später wurde mit einem Teil der damals befragten Jugendlichen ein zweites Interview über die Veränderungen seit dem ersten Treffen geführt. Der Fokus war dabei darauf gerichtet, typische Muster und Mechanismen im Übergang ins Erwachsenenleben der jungen Frauen und Männer herauszufiltern. Von Interesse waren dabei auch die Prozesse der *beruflichen Positionierung* (Übergang von der Schule zur Ausbildung), sowie die *sozialen Einbindungen* der Jugendlichen.

Befunde zur beruflichen Positionierung

Der Prozess der *beruflichen Positionierung* ist zentral im Jugendalter. Jugendliche investieren viel Zeit und betreiben viel Aufwand, um sich erfolgreich beruflich zu platzieren. Dabei kommt dem Zugang zu einer Lehrstelle eine Schlüsselfunktion zu, wenn man nicht im vornherein auf eine zentrale Quelle von Sinn, sozialer Anerkennung, Unabhängigkeit und materieller Sicherheit in der Gesellschaft verzichten will (S. 3).

Eine grosse Flexibilität beim Berufswunsch sowie hohe zeitliche Investitionen auf Kosten anderer Lebensbereiche sind Anpassungsleistungen, die Jugendliche in diesem Kontext vollbringen. (S. 3).

Der Prozess der Anpassung ehemaliger Berufswünsche ist über Jahre zurückverfolgbar. Gegen Ende der obligatorischen Schulzeit steigen viele mit reduzierten und der Realität angepassten Vorstellungen in die Berufswahl ein. Diese Vorstellungen sind in der Regel durch das direkte Umfeld der Jugendlichen geprägt (S. 3).

Der Zugang zu einer nachobligatorischen Ausbildung ist sehr unterschiedlich. Bei vielen führt der Weg über eine *Zwischen- oder Übergangslösung*, wie sie beispielsweise das zehnte Schuljahr darstellt. Dabei fällt auf, dass schnelle, gegen aussen unproblematische Übergänge öfter zu unbefriedigenden Lösungen führen als verzögerte (S. 3). In der Regel werden Übergangsangebote von den Jugendlichen als hilfreich eingestuft, um mehr Zeit zu haben, überhaupt etwas Passendes finden zu können.

May spricht davon, dass der *Familie* eine entscheidende Bedeutung für das Gelingen des Übergangs von der obligatorischen Schulzeit zur Ausbildung zukommt. Familieninternes soziales Kapital kann häufig erfolgreich für die Lehrstellenfindung genutzt werden. Doch

betonen die Jugendlichen auch immer wieder die Wichtigkeit der emotionalen Unterstützung seitens der Familie (S. 4).

Befunde zu sozialen Einbindungen

Die beständigen Beziehungen waren diejenigen, welche ausserhalb der Schule noch in einem anderen Kontext verankert waren. Kontakte zu ehemaligen Mitschülerinnen und Mitschülern sind in praktisch allen Fällen nach der obligatorischen Schulzeit abgebrochen (S. 4).

Der *(Lehr-)Beruf* ist in der Regel kein Ort für den Aufbau eines stabilen sozialen Netzwerks. Eine Ausnahme bildet die Situation, wenn dem Beruf eine hohe subjektive Bedeutung im Leben des Jugendlichen zukommt. Dann werden auch eher subjektiv relevante Beziehungen am Arbeitsplatz geknüpft (S. 4).

Die Relevanz von *Familie, Verwandtschaft und herkunftsbezogenen Communities* verstärkt sich auffallend zwischen dem ersten und zweiten Interview (S. 4). Einige von den Befragten pflegen Kontakte zu Verwandten oder Freunden aus ihrem Herkunftsland. Diese Verbindungen zu Gleichaltrigen im Herkunftsland sind je nach Zufriedenheit in beruflichen Belangen als eher ergänzende oder kompensierende Sinnwelt zu verstehen (S. 5).

Im Kontext der *politischen Partizipation* ist festzuhalten, dass zu einem früheren Zeitpunkt in der Studie praktisch Ausnahmslos alle Jugendlichen planten, sich in der Zukunft einbürgern zu lassen. Bei der zweiten Befragung waren praktisch alle wieder von dieser Idee abgekommen oder befanden sich noch im Verfahren (S. 5).

Prozesse der Ernüchterung nach Abschluss der Volksschule

Der *Verlust des Status als Schülerin oder Schüler* ist insofern für den Lebensverlauf wichtig als das mit der beruflichen Positionierung eine gewisse Verfestigung der sozialen (Ungleichheits-) Positionen stattfindet. Auch wenn schon in der Schule gewisse gesellschaftliche Differenzierungsprozesse stattfinden so ist die Institution zumindest als Vertretung der symbolischen Gleichheit und sozialer Integration nicht in ihrer Relevanz zu unterschätzen (S.5).

Die Interviews lassen erkennen, dass die Jugendlichen Chancenungleichheiten und ihre eigene Stellung als Teil einer vergleichsweise schlecht positionierten Gruppe oft sehr bewusst wahrnehmen. Als ein Ergebnis der Studie konnten drei grundlegende Anpassungsmuster herausgearbeitet werden, mit welchen Jugendliche auf wahrgenommene

Ungleichheiten reagieren:

1. *Übernahme vorgesehener Positionen* verbunden mit einem hohen Bewusstsein als Ausländerin oder als Ausländer.
2. Versuch, durch besondere Anstrengungen, Anerkennung in der Bezugsgesellschaft zu erlangen. Bildung ist hierbei ein Schlüssel zur sozialen Anerkennung.
3. Bedeutungsrelativierung der Kategorien gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Anerkennung und stattdessen die Suche nach Autonomie in Sinne der individuellen Unabhängigkeit (S. 5).

5. Hypothesen

Die Lebensphase Jugend war zwar durch psychobiologische Vorgänge immer schon als Übergangsphase existent, hat ihre Bedeutung und Legitimität aber erst durch die gesellschaftliche Anerkennung als solche erhalten. Folglich sind die Erwartungen, die an sie geknüpft sind, ebenfalls durch die Gesellschaft geprägt. Entwicklungsaufgaben sind in diesem Sinne die Manifestation von solchen Erwartungen. In deren Bearbeitung setzten sich Jugendliche also mit der Gesellschaft - den kulturellen Bedingungen und der sozialen Ordnung - auseinander und bilden im Zuge dieses Prozesses ihre erwachsene Identität aus. Dazu stehen ihnen individuelle Ressourcen zur Verfügung, die je nach Kontext und Anforderungen entsprechend eingesetzt und neu erschlossen werden müssen.

Als Sozialintegration kann der Prozess der Identitätsbildung angesehen werden, insofern Interaktionskompetenzen, Lebensentwürfe und Solidaritäten zu sozialen Gruppen durch kommunikative Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Anforderungen entwickelt und durch entsprechenden Einsatz persönlicher Ressourcen erreicht werden. Als Systemintegration hingegen kann der Prozess der Identitätsentwicklung angesehen werden, wenn sich die Ausbildung von Interaktionskompetenzen, Lebensentwürfen und sozialer Zugehörigkeit entlang der Imperative Geld, Macht und Recht bewegen und die persönlichen Ressourcen dafür eingesetzt werden, diesen nachzukommen. Die Wahl der eigenen Handlungsorientierung scheint einerseits vom Kontext abhängig, andererseits durch individuelle Entscheidung geprägt. In diesem Sinne bildet Integration in eine Gesellschaft nicht nur Identität, sondern erfordert diese auch.

Im Kontext von Migration kommt für Jugendliche erschwerend hinzu, dass die bisher erlernten Deutungsschemata, die als legitim kennen gelernte soziale Ordnung und die bis anhin entwickelte personale Identität im neuen Kontext weniger Anschluss finden werden. Verständigungsprozesse, die zu Sozialintegration führen, gestalten sich vermutlich entsprechend aufwändig. Systemintegration hingegen scheint durch die vereinfachte Kommunikation über generalisierte Steuerungsmedien in diesem Kontext attraktiver. Nicht zuletzt deshalb, weil eine gewisse Konformität der Systeme denkbar ist.

Die schweizerische Gesetzgebung folgt Habermas' zweistufiger Perspektive von Integration, indem sie einmal die Notwendigkeit betont, die Deutungsschemata und die soziale Ordnung der Schweiz kennen zu lernen und die individuellen Interaktionskompetenzen daran orientiert weiter zu entwickeln. Andererseits hebt das AuG die Funktionssysteme Wirtschaft und Recht

hervor und verleiht damit deren Imperativen für Integration spezielle Bedeutung. Nicht zuletzt ist das Recht selbst, auf dem das Gesetz beruht, ein Imperativ, der unter Androhung von Sanktionen sowohl Sozial- als auch Systemintegration fordert.

Aus dieser reduzierten Zusammenfassung und den entsprechenden Überlegungen und Annahmen lassen sich vorerst drei Hypothesen formulieren:

1. Aus der Gesellschaft werden Erwartungen in Form von Entwicklungsaufgaben an die Jugendlichen herangetragen. Im Kontext der Migration ziehen diese spezifische zusätzliche Entwicklungsaufgaben nach sich.
2. Für eine erfolgreiche Integration in eine fremde Gesellschaft müssen neue Ressourcen erschlossen und vorhandene neu arrangiert werden.
3. Im Kontext der Migration erfolgt Integration in die Gesellschaft aufgrund vereinfachter Kommunikationsmuster vorgängig über Systemintegration. Diese begünstigt wiederum Sozialintegration.

Zweiter Teil:
Empirischer Zugang

6 Empirische Erhebung

6.1 Erhebungsmethode

Die Arbeit hat das Ziel, Integration aus einer subjektiven Perspektive zu erfassen. Für eine solche explorative Fragestellung eignet sich das narrative Interview, das über freie Erzählungen zu subjektiven Bedeutungsstrukturen führen soll (Mayring, 2002, S. 73). Als Erzählgegenstand (S. 74) wurde das Erleben des Prozesses des Ankommens in der Schweiz gewählt. Damit die Entscheidung, wann und wie die Erzählung beginnen soll, bei der Interviewpartnerin liegt, wurde folgende Einstiegsfrage formuliert: *Kannst du uns erzählen, wie das alles angefangen hat; wie du in die Schweiz gekommen bist und wie es für dich war, hierher zu kommen?*

Da schliesslich der gesamte Prozess, der sich über mehrere Jahre erstreckt, für die Arbeit relevant ist, wurde zur Unterstützung ein Leitfaden erstellt. Nicht zuletzt deshalb, weil die Erfahrungen der Autorinnen mit Jugendlichen gezeigt haben, dass diese mitunter vermehrt Anregung benötigen, um ihr Erleben zu schildern.

6.2 Datenerhebung

6.2.1 Auswahl und Zugang zum Feld

Als Kriterien für die Auswahl einer geeigneten Interviewpartnerin oder eines geeigneten Interviewpartners wurden folgende Kriterien festgelegt:

- Die Person ist im Alter zwischen 12 und 18 Jahren in die Schweiz eingereist.
- Sie verfügt über ausreichend Deutschkenntnisse für das Interview.
- Die Migration erfolgte mittels Familiennachzug.

Der letzte Punkt wurde festgelegt, um die Einwirkungen von eigenen Migrationsentscheidungen und Fluchterfahrungen zu minimieren. Dies weil der Schwerpunkt der Arbeit auf der Integration in die Gesellschaft gelegt wurde. Lediglich der Aspekt, dass diese Gesellschaft eine andere ist als die bisher bekannte, soll beleuchtet werden.

Um geeignete Kandidatinnen oder Kandidaten zu finden, nutzten die Autorinnen einen Kontakt beim Flüchtlingssozialdienst des Schweizerischen Roten Kreuzes. Die Sozialarbeiterin vermittelte die Jugendliche A.Y., die sich bereit erklärte, über ihre Integrationserfahrungen zu berichten. Die Kontaktaufnahme erfolgte telefonisch vonseiten der Autorinnen, nachdem der zuständige Sozialarbeiter Herr K. bei der Klientin die Erlaubnis eingeholt hatte, ihre Nummer zu übermitteln.

6.2.2 Durchführung

Auf Wunsch von A.Y. reisten die Autorinnen an ihren Wohnort. A.Y. meldete sich telefonisch und kündigte eine Verspätung an, da sie den Termin vergessen hatte. Bei Ankunft erklärte sie, dass sie krank gewesen sei. Dies wurde an einer heiseren Stimme und häufigem Husten deutlich.

A.Y. wählte als Lokalität ein eritreisches Restaurant. Dieses war weitgehend leer; eine kleine Gruppe männlicher Eritreer sass, abgeschirmt durch eine Wand, auf der anderen Seite der Räumlichkeit. Offenbar kannte A.Y. die weibliche Bedienung, die sich nach dem Servieren aber zurückzog. Im Hintergrund lief über weite Teile des Interviews Musik.

Die Autorinnen erklärten A.Y. nochmals die Hintergründe, die Motivation und das Erkenntnisinteresse des Interviews. Weiter wurde für sie ausgeführt, dass es in einem solchen narrativen Interview kein Richtig oder Falsch gibt, sondern es nur um ihre Erfahrungen geht, die sie zu teilen bereit ist. Im Anschluss wurde von den Autorinnen und der Interviewpartnerin eine Einwilligungserklärung unterschrieben. In diesem Zusammenhang wurde A.Y. der Zweck der Aufnahme mit einem Diktiergerät und der vertrauliche Umgang mit ihren Daten erklärt. Die Zusicherung von Anonymität, so schien es den Autorinnen, hat A.Y. sichtlich beruhigt.

Das Interview wurde in deutscher Sprache geführt und dauerte 39 Minuten. A.Y. war sehr heiser und sprach leise, was das Verständnis zusätzlich beeinträchtigte. Dabei fiel den Autorinnen auf, dass die Lautstärke zu Beginn tiefer war, sich im Verlauf der Erzählung aber hob.

6.3 Bearbeitung des Materials

Das auf einem Diktiergerät aufgezeichnete Interview wurde im Anschluss mittels des Computerprogramms f4 transkribiert. Zur Anwendung kamen die Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2013, S. 20 ff).

In Anlehnung an die qualitative Technik des Zusammenfassens nach Mayring (2010) wurde das Transkript in einem ersten Schritt paraphrasiert. Dies diente der besseren Übersicht über das Material und dessen Inhalt. In diesem Zuge wurden entsprechende Stichworte zugeordnet, die für die weitere Analyse thematische Orientierung geben sollten.

Da das Interview entgegen der Absicht der Autorinnen durch viel Nachfragen und Denkanstöße ihrerseits geprägt ist, wurde in der Analyse darauf verzichtet, die Erzählung entlang ihrer Struktur zu betrachten. Stattdessen wurde das paraphrasierte Material inhaltlich so weit als möglich in einer Abfolge strukturiert, die den Integrationsprozess von A.Y. in seinem zeitlichen Verlauf darstellt. Passagen, die sich einer solchen Strukturierung entzogen, wurden dagegen thematisch zusammengefasst.

Zur weiteren Analyse des Materials dienten die in Kapitel 5 aufgestellten Hypothesen und die daraus abgeleitete Untersuchungskategorien. Zur weiteren Interpretation wurden die im ersten Teil der Arbeit referierten Theorien herangezogen. Das genaue Vorgehen wird in den entsprechenden Kapitel näher erläutert.

7. Analyse des Materials

Die Analyse und Interpretation des Materials wird in zwei Schritten dargestellt. Kapitel 7.1 folgt der vorgestellten zeitlichen und thematischen Struktur. Die Erzählung von A.Y. wird darin entlang der aus den Hypothesen abgeleiteten Analysekategorien untersucht.

1. *Aus der Gesellschaft werden Erwartungen in Form von Entwicklungsaufgaben an die Jugendlichen herangetragen. Im Kontext der Migration ziehen diese spezifische zusätzliche Entwicklungsaufgaben nach sich.*

Das Material wird hinsichtlich der in Kapitel 3.3.1 referierten Entwicklungsaufgaben nach Robert Havighurst untersucht. Zur Klassifizierung dienen die vier Entwicklungsaufgaben des Qualifizierens, des Bindens, des Konsumierens und des Partizipierens nach Klaus Hurrelmann. Die Ausgangslage bildet dabei das Material. Ausschlaggebend für die Gewichtung ist also die Perspektive und damit die Hervorhebung der von A.Y. wahrgenommenen an sie gestellten Erwartungen und Aufgaben.

2. *Für eine erfolgreiche Integration in eine fremde Gesellschaft müssen neue Ressourcen erschlossen und vorhandene neu arrangiert werden.*

Ressourcen werden anhand der Kapitalsorten nach Pierre Bourdieu, wie in Kapitel 3.3.2.1 ausgeführt, untersucht. Neben Sozialen und ökonomischen Kapitalien, werden die kulturellen Kapitalien nach inkorporiertem, objektivem und institutionalisiertem Kulturkapital unterschieden. Die Analyse untersucht sowohl das Vorhandensein und den Einsatz von Ressourcen als auch deren Fehlen und Generieren.

3. *Im Kontext der Migration erfolgt Integration in die Gesellschaft aufgrund vereinfachter Kommunikationsmuster vorgängig über Systemintegration. Diese begünstigt wiederum Sozialintegration.*

Jürgen Habermas zweistufiger Definition von Gesellschaft folgend, werden die herausgearbeiteten Entwicklungsaufgaben und Ressourcen sowie das Material dahingehend geprüft, inwiefern sich darin verständigungs- respektive systemorientierte Kommunikation und Handlungen finden lassen. Die Analyse widmet sich der Frage, wie Sozial- und Systemintegration sich gegenseitig beeinflussen.

In einem zweiten Schritt wird für die weitere Interpretation einzelner Aspekte der Analyse weitere in Kapitel 3 und 4 referierte Theorie herangezogen.

7.1 Zeitliche und thematische Betrachtung

Der von A.Y. berichtete Integrationsprozess und die Ausführungen dazu wurden für dieses Kapitel einerseits in eine zeitliche Abfolge gebracht. Dabei folgt die Struktur den fünf Jahren, die sie seit der Einreise in der Schweiz verbracht hat. Diese entsprechen dem Besuch der neunten Klasse, dem zehnten Schuljahr, dem Praktikum und dem Lehreinstieg. Da A.Y. die zehnte Klasse zweimal absolviert hat und ihre Erzählungen sich nicht dem einen oder anderen Jahr zuordnen lassen, wurden diese im zweiten und dritten Jahr zusammengefasst. Weiter thematisiert ihr Bericht Bereiche, die sich nicht zeitlich zuordnen lassen. Entsprechend wurden diese thematisch unter den Stichworten Sprache und Identität zusammengefasst.

7.1.1 Erstes Jahr: Neunte Klasse

7.1.1.1 Entwicklungsaufgaben

Es erfolgt der Einstieg ins reguläre Bildungssystem (Z. 24). Darin werden die intellektuellen Fähigkeiten erworben, um später in den Beruf einzusteigen (Qualifizieren). A.Y. hätte es vorgezogen, vorgängig einen Sprachkurs zu besuchen, hat sich der Bewältigung dieser Aufgabe nicht gewachsen gefühlt (Z. 257-260). In der Schule haben sich bezüglich der Sprache dann auch entsprechende Schwierigkeiten gezeigt (Z. 257, 258): So hat sie die Lehrerin nicht verstanden und konnte damit die Aufgabe (sich bilden) wahrscheinlich nicht in genügendem Umfang erfüllen. Andererseits kann das Erlernen der Sprache als migrationsspezifisches Qualifizieren angesehen werden. So nimmt auch A.Y. die Sprache als Grundlage wahr, um in die Arbeitswelt einzutreten (Z. 117-119).

Während eine bezeichnende Entwicklungsaufgabe der Jugend die Ablösung von den Eltern darstellt, ist bei A.Y. die Familienzusammenführung ein emotional wichtiges Thema (Z.222-224). Zur Rolle der Mutter und damit zum Ablösungsprozess sagt das Material nicht sehr viel aus. Dass sie aber in der Anfangsphase eine der sehr wenigen Personen war, die A.Y. beim Ankommen in der Schweiz Unterstützung bieten konnte, wird in Zeile 144-145 betont. Sie scheint ebenfalls beim Knüpfen sozialer Kontakte innerhalb der ethnischen

Gemeinschaft von Bedeutung (Z. 409-414). Möglicherweise wird dadurch die Ablösung nach hinten/später verschoben.

In den Zeilen 26 bis 28 problematisiert A.Y. die Entwicklungsaufgabe des Bindens im ersten Jahr. So hat sie in dieser Zeit zwar viele Leute kennen gelernt, bezieht dies aber möglicherweise auf eritreische Landsleute. Denn zu Schweizerinnen und Schweizern habe sie in dieser Zeit keinen Kontakt gehabt. Dass sie diesen mangelnden Kontakt mitunter darauf zurückführt, dass in ihrer Klasse keine Eritreer waren, lässt darauf schließen, dass sie das Binden ausserhalb der ethnischen Gruppe als zusätzlich erschwert erachtet.

Die Entwicklungsaufgaben Binden und Qualifizieren scheinen für A.Y. im ersten Jahr besonders bedeutsam. Dabei zeigen sie vor ihrem Migrationshintergrund beide eine spezifische Ausprägung: Das Qualifizieren legt den Fokus auf das Erlernen der Sprache, das Binden auf die Überwindung der ethnischen Grenzen.

7.1.1.2 Ressourcen

Indem die uneindeutige Aussage in Zeile 26 bis 28 dahingehend interpretiert wird, dass A.Y. im ersten Jahr viele Eritreerinnen und Eritreer kennengelernt hat, rückt die Mutter als soziales Kapital ins Zentrum. Sie war nicht nur, wie oben bereits ausgeführt, eine der zwei einzigen Personen, die A.Y. in der Anfangsphase unterstützen konnte, sondern eben auch diejenige, durch die sie eritreische Kontakte knüpft. Im Kontext der Schule wiederum verliert diese Ressource an Bedeutung: Die in der ethnischen Gruppe wirksamen Interaktionskompetenzen entfalten im Bezug auf die Kontaktaufnahme mit Schweizerinnen und Schweizern keinen oder einen ungenügenden Effekt.

Das daraus resultierende Gefühl des Alleinseins überwindet sie erst, als sie nach einem halben Jahr eine Freundin findet (Z. 74-75), welche den sozialen Anschluss an Gruppen schweizerischer Gleichaltriger unterstützt (Z. 446-447). Diese Beziehung ist auch beim Erlernen der Sprache als soziales Kapital zu werten (Z. 261-626). Obwohl von A.Y. nur kurz erwähnt, können auch die Mitschüler und Mitschülerinnen in der Vermittlerrolle zwischen ihr und der Lehrerin als soziales Kapital gewertet werden (Z. 71-72). Das soziale Kapital wird somit zur wichtigsten neuen Ressource, um die Sprache als inkorporiertes Kulturkapital zu erwerben.

Im Weiteren entfaltet die Bildungseinrichtung ihre Sozialisationswirkung, indem sie Zugang zu Kontakten zu Schweizerinnen und Schweizern, und damit zu potentiellen sozialen Ressourcen, ermöglicht (Z. 404).

7.1.1.3 Integrationsmechanismen

Die Integration über die Regelsysteme ist ein im Gesetz verankerter Grundsatz. Im vorliegenden Fall wird diese Vorgabe aus dem Rechtssystem durch die Sozialarbeiterin auch gegen den Wunsch von A.Y. durchgesetzt. Der Eintritt in die Schule als Bildungsinstitution, die im Weiteren zum Eintritt ins Wirtschaftssystem befähigen soll, ist eine Massnahme, die in erster Betrachtung die Systemintegration der Jugendlichen einleitet. Das Erlernen der Sprache wird in der Folge zu einem Hauptthema. Da sie die Lehrerin ungenügend versteht, kann das Bildungssystem in einer ersten Phase seine Aufgabe des Qualifizierens für die Wirtschaft nicht erfüllen.

Als Medium des kommunikativen Handelns ist der Spracherwerb aber, auch wenn von A.Y. nicht in dieser Hinsicht erwähnt, massgeblich für Sozialintegration. Als zweites grosses Thema im ersten Jahr präsentieren sich die sozialen Beziehungen. Über die Familie erhält A.Y. Zugang zur eigenen ethnischen Gruppe. Es ist anzunehmen, dass sie in dieser gesellschaftlichen Subgruppe aufgrund wirksamer Interaktionskompetenzen und anschlussfähiger Wissensvorräte solidarische Zugehörigkeit empfand. Diese Vermutung wird bekräftigt durch das betonte Fehlen von Eritreern in der Schulklasse, von denen sich A.Y. möglicherweise Unterstützung bei der Integration erhofft hätte. Die immer wieder erwähnte Freundin ist die erste schweizerische Bezugsperson, die A.Y. das Gefühl der Isolation innerhalb des Systems Schule nimmt und die Entwicklung von Zugehörigkeit anregt. Neben den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern ist sie insbesondere jene, die das Erlernen der Sprache begünstigt.

In Anbetracht der von A.Y. geschilderten Schwierigkeiten, mit Schweizerinnen und Schweizern in Kontakt zu kommen, lässt sich folgern, dass die angeordnete Systemintegration die Sozialintegration angeregt hat. Letztere wiederum begünstigt den Spracherwerb und damit die Annäherung ans System und dessen Ziele.

7.1.2 Zweites und drittes Jahr: Zehntes Schuljahr

7.1.2.1 Entwicklungsaufgaben

Das Eingehen einer ersten Form der Paarbeziehung zeigt den Aufbau einer autonomen Bindung, abgekoppelt vom Familiensystem (Z. 30-31). Das aufbauen sozialer Beziehungen zu beiden Geschlechtern, im Besonderen aber zum anderen Geschlecht, ist eine Aufgabe, die gekoppelt ist mit der Ablösung und Distanzierung von den Eltern. Laut Hurrelmann soll damit die gesellschaftliche Rolle des Gründens einer eigenen Familie in der Zukunft erfüllt werden. Es ist denkbar, dass dieser Ablösungsprozess von den Eltern und der Familie vor dem Hintergrund des Familiennachzugs verzögert wird, da ein Wechsel des Bezugssystems eine Form von Desorientierung mit sich bringt und in diesem Prozess die Familie als eine Konstante im System wahrgenommen wird und so die Funktion der psychischen Stabilisierung erfüllt.

A.Y. hat viel Zeit und Aufwand in die Berufsfindung investiert. Sie formuliert als erlebte Emotion aufgrund vieler Absagen und Zurückweisungen, dass sie "Angst hatte nichts zu finden" (Z. 290-294). Es ist davon auszugehen, dass diese Angst unter anderem als *das nicht fähig zu sein, die gesellschaftlichen Erwartungen erfüllen zu können*, verstanden werden kann. Die gesellschaftlichen Erwartungen zeigen sich in diesem Zusammenhang als *das Erlangen von ökonomischer Unabhängigkeit* vom bestehenden Familiensystem und anderen Erwachsenenbeziehungen. Die Angst, in diesem Prozess zu versagen, führt als Effekt zu Stress in der Berufswahl, was sich als Konstante durch diese zwei absolvierten Schuljahre von A.Y. zieht. Sie schildert, wie ihre Freundin, die als enge Bezugsperson in diesem Kontext angesehen werden kann, nach einem Jahr nach Bern in die Lehre geht, also ihren Bildungsweg fortsetzt (Z. 81-82). Diese Information lässt in diesem Zusammenhang vermuten, dass dadurch die bereits stressbehaftete Thematik der Berufswahl diese Emotion eher noch verstärkt hat.

Sie erzählt von den Anfängen des Berufswahlprozesses und lässt eine gewisse Desorientierung vermuten (Z. 302-305), gekoppelt an die Grundsatzfrage: Was will ich mit meinem Leben anfangen? Diese Frage lässt sich in Zusammenhang bringen mit der Entwicklung der Persönlichkeit, die auch als bezeichnend gilt für die Jugendphase. Dabei ist in diesem Kontext aber nur ein Teil der Identität angesprochen (berufliche Identität).

Bei A.Y. gestaltet sich das Berufswahlverfahren als eine Gratwanderung zwischen Auswahlmöglichkeit (Welchen Beruf möchte ich?) und Zwang (im Sinne von: Ich muss einfach etwas machen; Was ist realistisch mit meinem Hintergrund und meinen Qualifikationen?) (Z.303-307). Diese Zweiseitigkeit ergibt sich einerseits aus der Anforderung oder auch gesellschaftlichen Erwartung heraus ökonomisch unabhängig zu werden und andererseits aus der kulturellen Komponente der grösseren Wahlmöglichkeiten in der Schweizer Gesellschaft. Im Fall von A.Y. findet sie aber einen Beruf der ihr gefällt und zu dem sie aufgrund ihrer Qualifikationen und verfügbaren oder potenziell verfügbaren Ressourcen Zugang bekommt (Z. 307).

7.1.2.2 Ressourcen

In Betrachtung der Entwicklungsaufgabe der Ablösung von den Eltern (Z. 30-31) und der möglichen Verzögerung dieses Prozesses aufgrund der Gegebenheit des Familiennachzugs, kann die Familie in diesem Zusammenhang auch als soziale Ressource wahrgenommen werden. Als vertrautes soziales Netzwerk vermittelt diese Sicherheit, vorausgesetzt die sozialen Beziehungen innerhalb des Systems Familie sind konstant und als qualitativ wertvoll einzuschätzen.

Die Zweiseitigkeit des Berufswahlprozess zeigt sich in den Gegensätzen von Wahlmöglichkeiten und Zwang. Um auf die Kapitalsorten nach Bourdieu zurückzugreifen, ist hier A.Y.s institutionalisiertes Kulturkapital ausschlaggebend, welches die Zugangsmöglichkeiten zu ihrem Wunschberuf im Vorfeld ebnet.

Denkbar ist, dass A.Y. grundlegende Orientierungen in der Berufswelt fehlen, die andere Jugendliche im Verlaufe ihrer Schulzeit und vor allem im Prozess der Berufswahl mit auf den Weg bekommen haben. Entsprechend erfordert das Nachholen dieses Prozesses für sie die persönliche Zeitinvestition und Bildungsarbeit.

7.1.2.3 Integrationsmechanismen

Mit dem Übertritt ins zehnte Schuljahr verbleibt A.Y. vorerst im Bildungssystem. Dessen systemintegrativer Charakter tritt nun aber deutlicher hervor: Die Hauptthematik in den zwei Jahren liegt im Berufswahlprozess und damit bei der Planung des Eintritts in das Wirtschaftssystem.

A.Y. beschreibt eine anfängliche Orientierungslosigkeit im Berufswahlprozess (Z. 302-305). In Anbetracht dessen, dass sie beim Übertritt erst ein Jahr in der Schweiz lebte, scheint dies nicht weiter überraschend. Offenbar fehlen ihr dort Wissensvorräte, die Schweizer Jugendliche im Verlauf des Heranwachsens durch die Teilhabe an kultureller Reproduktion erworben und durch kritische Auseinandersetzung in die Identitätsbildung einbezogen haben. A.Y. aber muss die Auswahl an Berufen fremd vorkommen, während sie noch nicht genügend Zeit hatte, ihre berufliche Identität auszubilden. Hier tritt ein Mangel an Sozialintegration hervor, der auf die Einreise im Jugendalter zurückzuführen ist. Das Schnuppern in verschiedenen Berufen kann als instrumentelles Handeln betrachtet werden, in dem Erfahrungen in der subjektiven Welt zu mehr Wissen über die objektive Welt führen. Der Prozess der Entwicklung einer (möglichen) beruflichen Identität, der in A.Y.s Erzählungen relativ viel Raum erhält, scheint so zweckrational hinsichtlich des Übertritts ins Wirtschaftssystem. Die Teilhabe am kulturellen Reproduktionsprozess scheint ausserdem stark von diesem beeinflusst und hat für A.Y. bildungswirksame (Selbst-)Erziehungsziele für sie generiert.

Mehrmals wird der Druck thematisiert, den A.Y. wahrgenommen hat. Einerseits verspürt sie nach mehreren Misserfolgen in Form von negativen Systemrückmeldungen eine gewisse Angst, den Berufseinstieg nicht zu schaffen (Z. 291-294). Das Erreichen ökonomischer Unabhängigkeit weist auf die Notwendigkeit des Geldverdienens hin. Geld ist das Steuerungsmedium des Wirtschaftssystems. Werden Zeilen 304-305 dahingehend ausgelegt, dass sie auch eine Zusage als Floristin erhalten hat und dazu gedrängt würde, diese auch gegen ihre persönlichen Präferenzen anzunehmen, tritt der Imperativ der Wirtschaft noch deutlicher hervor. Das Individuum und seine Persönlichkeit hätten sich in diesem Fall den Zwängen des Systems unterzuordnen und den Platz im sozialen Gefüge einzunehmen, der ihm von diesem zugestanden wird. Das Ausbauen von Interaktionskompetenzen (Sprache) für den Eintritt in die Berufswelt wird nicht explizit thematisiert. Dennoch ist anzunehmen, dass deren Entwicklungsstand einen gewissen Einfluss auf den verlängerten Verbleib im Bildungssystem haben.

Systemintegration scheint in diesen zwei Jahren der vorherrschend wirksame Mechanismus der Integration zu sein. Daneben lassen sich allenfalls im Hintergrund sozialintegrative Tendenzen vermuten. Das Eingehen einer Partnerschaft etwa scheint im Rahmen der Ausbildung einer Geschlechtsidentität ein Sozialisationsprozess (Peergroup).

7.1.3 Viertes Jahr: Praktikum

7.1.3.1 Entwicklungsaufgaben

Der konkrete Einstieg in die Berufswelt mittels eines Praktikumsjahres in der Pflege (Z. 36), ist als Vorstufe im Sinne eines Kompetenzerwerbs zu betrachten: Als Vorbereitung auf die Lehre, die mit dem Abschluss das Erfüllen der Entwicklungsaufgabe der ökonomischen Unabhängigkeit zum Ziel hat.

A.Y. formuliert in diesem Zusammenhang, dass die Sprache im Praktikum eine grosse Herausforderung für sie darstellt (Z. 36-43). Die Sprache als Medium zur Kommunikation wird von ihr als Bedingung oder Voraussetzung für die Partizipation im Arbeitsmarkt deklariert (Z. 117-119). Auch hier wird das Beherrschen und Verstehen der Sprache als zentraler Partizipationsfaktor angesehen.

7.1.3.2 Ressourcen

Im Zuge des Absolvierens des Jahrespraktikums (Z. 36), hat sie sich mittels Einsatz von inkorporiertem Kulturkapital, in Form von persönlich investierter Zeit und Bildungsarbeit, die Anerkennung ihrer Chefin erarbeitet und diese mittels ihrer scheinbar überzeugenden praktischen Tätigkeit als soziale Ressource dazu gewonnen. Sie stärkt ihr den Rücken und setzt sich für eine gelingende Laufbahngestaltung von A.Y. ein.

7.1.3.3 Integrationsmechanismen

Das Praktikum als Assistentin Gesundheit kann als ein erster Schritt der Integration in das Wirtschaftssystem betrachtet werden. Offenbar wird darin wiederum die Problematik der Sprache. Da A.Y. nicht explizit erklärt, inwiefern die Sprache problematisch war, lässt sich dies aus zweierlei Perspektive betrachten. Zum einen ist es vorstellbar, dass sich hier die von A.Y. angenommene Relevanz der Sprache als Voraussetzung für das Bestehen im Wirtschaftssystem manifestiert. Weiter könnte aber auch angenommen werden, dass sich der Verständigungsprozess mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen schwierig gestaltet.

Nichtsdestotrotz hat A.Y. von der Chefin eine Lehrstelle angeboten bekommen, die sie angenommen hat. Vermutlich hat hier ein Verständigungsprozess stattgefunden, in dem A.Y. durch adäquate Selbstdarstellung kommunizieren konnte, dass sie bereit ist, die nötigen

Anstrengungen zu investieren, den Anforderungen einer Lehre zu genügen. Die Vorgesetzte schenkt A.Y. ihr Vertrauen und scheint von der Richtigkeit überzeugt, ihr eine Chance zu geben.

7.1.4 Fünftes Jahr: Lehre und Vorlehre

7.1.4.1 Entwicklungsaufgaben

Im Mittelpunkt des fünften Jahres steht thematisch der Beginn der Lehre Assistentin Gesundheit und der anschließende Wechsel in die Vorlehre.

Der Einstieg in die Lehre markiert nach erheblichen vorgängigen Anstrengungen ein deutliches Vorankommen innerhalb der Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens. A.Y. sieht sich aber bereits nach drei Monaten damit konfrontiert, dass ihre Kompetenzen und Fähigkeiten nicht ausreichen, um den damit einhergehenden schulischen Standards zu genügen (Z. 40-41). Entsprechend sind ihre bis dahin entwickelten Ambitionen, schlussendlich Fachangestellte Gesundheit zu werden, in Frage gestellt und A.Y. steht vor der Aufgabe, diese neu zu bewerten. Diese Anpassung erfordert von ihr offenbar, den momentanen Misserfolg zu akzeptieren (Z. 318-319), die Ursachen dafür zu eruieren (Z. 343-347) und schliesslich einen Umgang damit zu finden (Z. 314; 324). Die Entwicklungsaufgabe Qualifizieren erfordert von A.Y. also eine reflexive Auseinandersetzung mit ihren berufsspezifischen Kompetenzen. Wiederum tritt dabei die Sprache als für sie persönliche Qualifikationsaufgabe in den Vordergrund (Z. 345-346; 361-362).

Dass die Chefin einen so massgeblichen Einfluss auf den Entscheidungsprozess hatte (Z. 338-343), den Berufswunsch nicht aufzugeben und stattdessen eine Vorlehre zu machen, setzt voraus, dass A.Y. sich auf die Beziehung zu einer Vorgesetzten eingelassen hat. Um diese berufliche Vertrauensbeziehung zulassen zu können, scheint es für sie notwendig, soziale Umgangsformen zu erlernen und damit entsprechende Beziehungen aufzubauen, die sie bei der Erreichung von beruflicher Qualifikation unterstützen. Die Entwicklungsaufgabe liegt also darin, für das berufliche Weiterkommen nützliche Beziehungsmuster zu erlernen und Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter als potentielle Ressource zu gewinnen.

Ausschlaggebend für den Widerwillen, die Lehre zugunsten einer Vorlehre aufzugeben, scheint für A.Y. das eher diffuse Gefühl gewesen zu sein, dass ihr die Zeit davonlaufe und sie den Anschluss nicht verlieren dürfe (Z. 353). In Anbetracht ihrer Bemerkungen, dass

sowohl die gute Freundin (Z. 82-83), als auch ihre Geschwister (Z. 95-96) im selben Jahr ihre Ausbildung beenden, lässt sich dieser gefühlte Druck mit der Entwicklungsaufgabe Binden in Zusammenhang bringen. In diesem Sinne wirken die Gleichaltrige bzw. die Geschwister in einer ähnlichen Situation wie sie, als Massstab für A.Y. Um sich den Herausforderungen des beruflichen Qualifizierens individuell und adäquat zu stellen, steht sie damit vor der Aufgabe, zu den relevanten Bezugspersonen und deren Werdegang eine angemessene Distanz einzunehmen.

7.1.4.2 Ressourcen

Nach drei Monaten in der Lehre stellt sich heraus, dass A.Y. über zu wenig situationsadäquate Ressourcen verfügt, um den Bildungsstandards zu genügen (Z. 40-41).

A.Y. erwähnt, dass es Konflikte mit der Familie und Freunden gibt (Z. 41). Dabei bleibt unklar, inwiefern diese Schwierigkeiten im Zusammenhang mit den ungenügenden Leistungen in der Berufsschule stehen. Sie könnten sowohl bereits davor entstanden, zeitgleich und unabhängig oder auch eine Folge sein. In jedem Fall ist davon auszugehen, dass Freunde und Familie als soziales Kapital zeitweise nicht mehr dieselbe Stabilität aufweisen.

In einer ersten Phase lokalisiert A.Y. das Problem für den schulischen Misserfolg in der mangelnden Zeit und fordert mehr davon, um sich zu beweisen. In der Folge generalisiert A.Y. ihren Misserfolg (Z. 338-340). Indem sie in Erwägung zieht, nicht für diesen Beruf geeignet zu sein, zweifelt sie möglicherweise ihre Ressourcen insgesamt an, als Assistentin Gesundheit bestehen zu können. An diesem Punkt wird die Chefin als soziales Kapital wichtig (Z. 338): Sie unterstützt A.Y. darin zu erkennen, dass das Problem kein generelles, sondern ein spezifisches ist und in den mangelnden Sprachkenntnissen liegt. Um den Berufsabschluss und damit die Ressource des institutionalisierten Kulturkapitals zu erschliessen, wird also wiederum das vorgängige Erschliessen von inkorporiertem Kulturkapital (Sprache) notwendig, das entsprechenden Einsatz von persönlicher Bildungsarbeit und Zeitinvestitionen fordert.

In der Vorlehre, so berichtet A.Y., wird erneut die Freundin als soziales Kapital bedeutsam (Z. 90-95), die ihr Unterstützung bei Schularbeiten bietet. Zusätzlich wird der Sozialarbeiter als soziale Ressource aktiviert. Dieser wiederum nutzt seine Ressourcen, um A.Y. eine Deutschlehrerin zur Verfügung zu stellen, die sie beim Erlernen der Sprache unterstützt.

7.1.4.1 Integrationsmechanismen

Der Beginn der Lehre markiert den Eintritt in das für Ausbildung zuständige Subsystem der Wirtschaft dessen Ansprüchen A.Y. nach einer Bewährungsfrist von drei Monaten nicht genügt. Diese Absage wird von A.Y. als Angriff auf ihre Persönlichkeit gewertet, in der sie als Teil ihrer beruflichen Identität die Ambition Fachangestellte Gesundheit zu werden, aufgenommen hatte. In der folgenden Auseinandersetzung mit der Lehrerin (Z. 317) und der Forderung nach mehr Zeit (Z. 315-316) ist ein Versuch von A.Y. zu erkennen, die Situationsdeutung auszuhandeln und ihre Persönlichkeit zu behaupten. Das System lässt aber nicht mit sich verhandeln und bestimmt die erbrachte Leistung als ungenügend. Diese undifferenzierte Systemrückmeldung generalisiert A.Y. und schliesst daraus, für den Beruf insgesamt ungeeignet zu sein.

Erst in der Verständigung mit der Vorgesetzten (Z. 338-342), welche die Handlungs- und Sprachkompetenzen der Lehrtochter im praktischen Arbeitsalltag erlebt, kann die Situation neu gedeutet werden. Das gegenseitige Vertrauen dieser interpersonalen Beziehung führt zu einer Differenzierung der Sachlage in der objektiven Welt: Ungenügend sind nur die schulischen Leistungen, die auf die Sprachkenntnisse zurückzuführen sind. Dadurch wird A.Y.s Zugehörigkeit zur beruflichen Gruppe durch soziale Integration wieder hergestellt und ihre Solidarität mit der Gruppenidentität erneuert. Zwischen den beiden kann ein Verständigungsprozess stattfinden, in dem die Situation kommunikativ gedeutet wird (Z. 318-320). Die daraus folgende Entscheidung, von der Lehre in die Vorlehre zu wechseln, ist demnach kommunikatives Handeln. Die Verständigungsorientierung dieser Handlungskoordination tritt denn auch darin zu Tage, dass auch der Sozialarbeiter mit einbezogen wird. Die von ihm vermittelte Deutschlehrerin unterstützt A.Y. während der Vorlehre beim Ausbau der Sprachkompetenzen als Schlüsselqualifikation der Systemintegration in die Wirtschaft.

7.1.5 Sprache

7.1.5.1 Entwicklungsaufgaben

Die Sprache wird von A.Y. als grösste Herausforderung in der Anfangszeit erlebt (Z. 52-53). Das Erlernen der Sprache kann im Sinne des Qualifizierens verstanden werden, da sie das Verstehen und Anwenden der Sprache als Bedingung nennt (Z. 118-120) um in der

Arbeitswelt teilzunehmen (Z.118-120). Die Ausbildung der Sprachkompetenz ist in diesem Sinne notwendig, um ökonomische Autonomie zu erlangen. Dies wird bestärkt, indem A.Y. zugibt, die Wichtigkeit der Sprache eher unterschätzt zu haben (Z.118).

A.Y. erzählt aber auch, dass es für sie schwierig sei, die Gefühle der ersten Zeit auszudrücken (Z. 49-50). Einerseits kann dies natürlich bedeuten, dass diese in der Anfangsphase vielleicht intensiv und gemischt waren oder sie sich nicht mehr genau erinnert oder sie die Frage überfordert. In Anbetracht dessen, dass A.Y. im Interview zum Beschreiben oft auf die Wörter "gut" und "schwierig" zurückgreift, ist davon auszugehen, dass die Sprache aber auch grundlegend ist, um sich mitzuteilen und damit auch, um Bindungen einzugehen.

7.1.5.2 Ressourcen

Wie im Rahmen der Analyse der Ereignisse im ersten Jahr bereits gezeigt, geht die anfänglich zuständige Sozialarbeiterin davon aus, dass A.Y. die Sprache nebenbei lernen wird. Massgeblich hilfreich dafür war vor allem die in der neunten Klasse kennen gelernte Freundin als soziale Ressource.

Durch den Sozialarbeiter vermittelt, bekommt A.Y. die Möglichkeit einmal pro Woche mit einer Deutschlehrerin zusammen sich sprachlich zu verbessern und in einem geschützten Rahmen zu üben (Z. 55,56/151,152). Der Sozialarbeiter ebnet den Zugang zur Ressource (Deutschlehrerin). Die soziale Ressource ermöglicht ihr die Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse und fördert damit die Entwicklung der Sprache als inkorporiertes Kulturkapital durch Einsatz von inkorporiertem Kulturkapital (persönliche Zeitinvestition und Bildungsarbeit).

7.1.5.3 Integrationsmechanismen

Die Schwierigkeit, die Gefühle der ersten Zeit auszudrücken, ist nicht eindeutig einer Ursache oder Wirkung zuzuschreiben. Es lässt sich aber, insbesondere in Anbetracht des eher bescheidenen Wortschatzes, der im Material zu erkennen ist, vermuten, dass die Selbstdarstellung für A.Y. in kommunikativen Interaktionen eine Herausforderung darstellt. Da deren kongruente Vermittlung einen gewissen Einfluss auf das Vertrauen ausübt, das in einem Verständigungsprozess zwischen zwei Interaktanten entstehen kann, ist hier die Folgerung möglich, dass eine eingeschränkte Fähigkeit zur Selbstdarstellung soziale Integration beeinträchtigt.

7.1.6 Identität / Werte und Normen

7.1.6.1 Entwicklungsaufgaben

A.Y. beschreibt verschiedene kulturelle sowie gesellschaftliche Unterschiede zwischen ihrem Heimatland Eritrea und der Schweiz. In diesem Kontext spricht sie davon, dass die Laufbahn nach der Schule hier nicht determiniert ist, im Gegensatz zu ihrem Heimatland Eritrea, in welchem sich an den Bildungsabschluss der Militärdienst anschliesst (Z. 377-381). Diese Freiheit, wählen zu können, wird von A.Y. verschiedentlich angesprochen. Sie thematisiert Freiheit besonders und zum ersten Mal im Zusammenhang mit Religion (Z. 207-215). Während in Eritrea Religion von Staates wegen auf zwei Optionen begrenzt ist (Z. 207-211) nimmt A.Y. wahr, dass diese Entscheidung in der Schweiz alleine ihr obliegt. Diese Einsicht fordert von ihr eine Anpassung des erlernten Werte- und Normensystems, um in der schweizer Gesellschaft partizipieren zu können. Das tradierte Wissen, und die darin enthaltenen begriffliche Deutung von Freiheit, ist im neuen gesellschaftlichen Kontext nicht mehr ausreichend. Diese muss neu ausgehandelt und implementiert werden.

A.Y. stellt fest, dass in der Schweiz die Frauen den Männern nicht unterstellt sind, und sieht sich mit dem gesellschaftlichen Ideal der Geschlechtergleichheit konfrontiert, das ihr bis dahin wohl einigermassen fremd war (Z. 162-164). Im Folgenden wird ersichtlich, dass A. Y. sich dazu angehalten sieht, ihre Identität und ihre Verhaltensmuster entlang dieser gesellschaftlichen Erwartungen anzupassen.

Dabei assoziiert sie damit vor allem zwei bestimmte Verhaltensweisen: Einen offenen, also weniger scheuen Umgang im Kontakt mit Menschen (Z. 165-166) und diesen direkt in die Augen zu sehen (Z. 177-178). Offenbar hat sie inzwischen erkannt, dass es sich um eine Frage des Respekt handelt, einander beim Sprechen in die Augen zu schauen (Z. 176-178) und hat diese Verhaltensweise so weit internalisiert, dass sie diese auch innerhalb der eigenen ethnischen Gruppe zeigt (Z. 180-183). Auch dass A.Y. dies zu Beginn nicht von sich aus wollte (Z.167), lässt darauf schliessen, dass die Ausbildung einer Geschlechtsidentität für sie mit der Entwicklungsaufgabe des Partizipieren einherging: Die neu erlernten Verhaltensweisen müssen zusätzlich in ihrem eigene Wert- und Normensystem verankert werden.

Im Weiteren verbindet sie mit Frausein in der Schweiz die Befreiung von der Rolle als Hausfrau und Mutter vieler Kinder, sieht dafür aber einen Imperativ darin, sich schulisch zu

bilden und zu arbeiten (Z. 186-190). Dieser letztere Teil war ihr auch bereits aus vorgängigen Erfahrungen im Kontakt mit europäischen Frauen und durch Filme bekannt (Z. 195-198). Aus der generellen Entwicklungsaufgabe, eine Rollenidentität zu entwickeln, ergeben sich für A.Y. daran anschließende Aufgaben der beruflichen Qualifikation zum Erlangen ökonomischer Unabhängigkeit.

Ihre eigene Familienkultur schätzt sie als eher liberal und nicht so streng ein. A.Y. s Mutter ist es wichtig, dass ihre Kinder eine Ausbildung machen können und später die Möglichkeit haben zu arbeiten (Z. 365-368). Die Mutter vertritt offenbar die Haltung, dass Arbeit und in dem Sinne auch das selbständige Geldverdienen den Schlüssel zur gesellschaftlichen Integration darstellt. Ihre Kinder sollen einen Beruf erlernen und arbeiten. Es ist zu vermuten, dass sie mit dem Begriff der Arbeit auch den Geldbegriff koppelt. Geld ist das Medium, mit dem ökonomische Unabhängigkeit geschaffen wird.

7.1.6.2 Ressourcen

Was genau zu A.Y.s Verständnis der Schweizer Gesellschaft geführt hat, wird im Material nicht direkt angesprochen. In den Zeilen 180-183 beschreibt sie aber, dass sie neu einreisende Eritreer damit irritiert, wenn sie diese beim Sprechen geradewegs anschaut. Die Formulierung weist dabei auf Männer hin. Dazu muss aber festgehalten werden, dass A.Y. männliche und weibliche Artikel nicht konsequent richtig einsetzt. Davon ausgehend, dass sie an dieser Stelle wirklich von eritreischen Männern spricht und im Kontext der vorgängigen Feststellung, dass es eine Frage des Respekts ist, ob man einander beim Sprechen in die Augen schaut (Z. 176-177), lässt sich vermuten, dass zumindest ein Teil des neuen Rollenverständnisses über inkorporiertes Kulturkapital (ihr internalisiertes Verhalten) zustande gekommen ist. Dieses Verhalten erlernt hat sie unter anderem mit Hilfe ihrer Vorgesetzten (Z. 177-178), die ihr offenbar dabei geholfen hat, gewisse Verhaltensnormen zu verstehen und zu erlernen. Diese ist beim generieren von inkorporierten Kulturkapital entsprechend als soziale Ressource zu betrachten.

Eine nicht näher definierte Offenheit sieht A.Y. als Voraussetzung, um mit Schweizerinnen und Schweizern in Kontakt zu kommen (Z. 430-431). Diesen Charakterzug auszubilden, empfindet sie als schwierig, erhält dabei aber Unterstützung von ihrer Freundin (Z. 437-438). Diese eröffnet ihr als soziale Ressource Zugang zu weiteren Kontakten mit Schweizerinnen und Schweizern (Z. 440-442) und damit zu möglichen neuen sozialen Ressourcen. Diese wiederum helfen ihr dabei, ihre Schüchternheit ein Stück abzulegen und inkorporiertes

Kulturkapital zu entwickeln (verinnerlichte Verhaltensmuster), das sie als wichtig für die Integration erachtet. Gesellschaftlich angepasste verinnerlichte Verhaltensmuster in sozialen Interaktionen wiederum können den Erwerb von institutionalisiertem Kulturkapital (Bildungsabschluss) fördern.

Die Vorstellung, dass Frauen in Europa lernen und arbeiten, hat A.Y. scheinbar bereits vor ihrer Einreise in die Schweiz durch soziales Kapital (Frauen in Eritrea) und objektiviertes Kulturkapital (Filme) verinnerlicht (Z. 195-198; 202). Die Folge von Bildung und Arbeit ist schlussendliche ökonomisches Kapital.

A.Y. schätzt ihre Familie als nicht so streng ein (Z. 365-368). Worauf das bezogen ist, geht aus dem Material nicht eindeutig hervor. Da die Mutter aber auch befürwortet, dass die Tochter arbeitet und damit selbständig wird, kann vermutet werden, dass dies unter anderem Bezug auf ein traditionelles Frauenbild des Herkunftslandes nimmt. Indem die Mutter nicht darauf besteht sondern ein emanzipiertes Rollenverständnis befürwortet, ist sie als soziale Ressource zu sehen, die A.Y. ermöglicht, ihre Geschlechtsidentität entlang der gesellschaftlichen Erwartungen der Schweiz zu entwickeln. Diese Ungebundenheit von Seiten der Familie und der in ihr vertretene Wert der Arbeit unterstützen die Entfaltung von inkorporiertem Kulturkapital in Form von Bildung und ökonomischem Kapital in Form von Geld verdienen.

7.1.6.3 Integrationsmechanismen

Die von A.Y. festgestellte Gleichstellung der Geschlechter beschreibt eine interpersonale Beziehung, die durch das Rechtssystem der Schweiz legitim vorgezeichnet ist. Wie diese aber im Alltag gelebt wird, ist darin nicht abschliessend festgelegt. A.Y. verbindet damit offenbar bestimmte Verhaltensvorschriften oder -erwartungen respektive Verhaltensfreiheiten die damit einhergehen.

A.Y. hat sich bereits vor der Einreise in die Schweiz einen gewissen Wissensvorrat darüber angeeignet, was das Leben als Frau hier bedeutet (Z. 195-198). Dieses Vorwissen bezieht sich dabei auf Bildung und Arbeit. Bildung generiert Wissen über die objektive Welt und ist damit Voraussetzung für den kommunikativen Prozess der Reproduktion von Lebenswelt und kann entsprechend Sozialintegration fördern. Was genau A.Y. mit dem Aspekt "lernen" ausdrücken will und was sie darunter versteht, geht aber nicht ausführlich hervor. Arbeit

jedoch bezieht sich auf die materielle Reproduktion der Lebenswelt und vollzieht sich innerhalb des Wirtschaftssystems, wo damit Lohn, also Geld, generiert wird.

In Eritrea sei die Frau dem Mann unterstellt (Z. 162-164). Offenbar ist ein daraus typischerweise für Frauen folgendes Verhaltensmuster, das A.Y. entsprechend in ihre Persönlichkeit aufgenommen hatte, dass sie Menschen und insbesondere Männern im Gespräch nicht in die Augen schaut. Den Blick zu senken sei ein Zeichen von Respekt (Z. 176-178). Als A.Y. dieses Verhalten in der Schweiz zeigt, wird sie durch die Chefin dazu aufgefordert, ihr Verhaltensmuster anzupassen (Z. 177-178). Dass A.Y. inzwischen den Blickkontakt hält, selbst wenn es sich um Eritreer handelt, illustriert, dass sie die Interaktionskompetenz Blickkontakt in die Persönlichkeit aufgenommen hat. Die Zeilen 167-168 geben aber den Hinweis, dass dazu ein Prozess nötig war. So musste erst das Deutungsschema für Respekt und seine Bedeutung für die interpersonalen Beziehungen verstanden und akzeptiert werden, damit das Verhaltensmuster allmählich internalisiert werden konnte.

Als Bedingung für soziale Zugehörigkeit zu gleichaltrigen Schweizerinnen und Schweizern sieht A.Y. eine gewisse, nicht näher bestimmte Offenheit im Sinne des Gegenteils von Schüchternheit (Z. 430-431). Diese Norm sieht sie allerdings im Widerspruch zu ihrer Identität (Z. 421-424). Offenbar befindet sie sich diesbezüglich noch in einem Prozess, in dem sie vor der Aufgabe steht, die mutmasslich durch ihre Freundin an sie herangetragenen Werte- und Normen auf ihre Richtigkeit zu prüfen und gegebenenfalls ihre Identität zu behaupten oder anzupassen.

7.2 Bewertung und Interpretation der Analyse

Im Folgenden werden die bisherigen Analyseergebnisse in Zusammenhang gebracht, bewertet und interpretiert. Dazu wird der zeitliche Verlauf als gesamter Prozess betrachtet und thematisch strukturiert. Die thematischen Schwerpunkte Identität und Sprache werden hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Identitätsentwicklung und Integration betrachtet.

Die beiden von A.Y. am stärksten betonten sozialen Beziehungen werden hinsichtlich ihres Einflusses und ihrer Relevanz für den Integrationsprozess bewertet und interpretiert.

7.2.1 Zeitlicher Verlauf

Indem das transkribierte Material in eine zeitliche Abfolge gebracht wurde, sollte ein Überblick über den gesamten Integrationsprozess entstehen. Die Struktur orientiert sich dabei an der Einteilung der Ereignisse, wie A.Y. sie berichtet hat. Auffällig ist nun als erstes, dass es sich um Jahresintervalle handelt, die sich am Schulkalender orientieren. A.Y.s Erzählung beginnt zwar in der Zeit in Äthiopien und führt über eine kurze Erwähnung der Wiedervereinigung mit der Mutter, setzt anschliessend aber beim Schuleintritt in die neunte Klasse ein. Die drei Monate zwischen diesem Zeitpunkt und der Einreise bleiben unerzählt. Dies mag einerseits an den gestellten Fragen oder anderweitig an der Dynamik des Interviews liegen. Andererseits kann daraus aber auch vermutet werden, dass die Tagesstruktur Schule/Ausbildung für A.Y. sowohl in der Anfangszeit als auch später massgeblich Orientierung stiftet. Dies zeigt sich auch daran, dass sie ihre Erzählung nach einem zusammenfassenden Abriss der fünf Jahre, in dem sie die unterschiedlichen Bildungsstationen aufzählt, bereits auf Zeile 45 mit "Und ja das wars" abschliesst.

Im Folgenden soll der Prozess erneut in seiner Gesamtheit betrachtet werden. Der Fokus liegt dabei jedoch auf den thematischen Entwicklungen, die durch die vorgängige Analyse der einzelnen Sequenzen sichtbar wurde.

Die erste Phase nach der Einreise scheint geprägt durch zwei Personen, welche in der neuen Umgebung A.Y.s Orientierungspunkte bestimmen: die Mutter und die Sozialarbeiterin. Erstere ermöglicht A.Y. die Einbindung in eine soziale Gruppe, die möglicherweise auch in den nicht erzählten Monaten bereits zum Bezugspunkt wird. Die Sozialarbeiterin hingegen konfrontiert die Jugendliche mit der schweizer Gesellschaft, in dem sie die im Gesetz festgeschriebene Integration durch die Regelstrukturen durchsetzt. Während ihr einerseits eine Gruppe zugänglich wird, mit der sie sich solidarisieren kann, in der sie sich verständigen kann und ihre Wissensvorräte und Deutungsschemata Anschluss finden, muss sie sich in der Schule als Sozialisationsinstanz der neuen Heimat andererseits mit sozialer Isolation und einer fremden Sprache auseinandersetzen. In dieser zweiten Realität ist sie vorerst auf sich alleine gestellt. Die Annäherung an die fremde Gesellschaft über die Bildungsinstitution führt aber auch zu ersten Kontakten in Form von Peergroups, die wiederum die Orientierung im System, die Sprachkompetenz und die Unabhängigkeit von der Mutter als einzige Bezugsperson, die soziale Zugehörigkeit vermitteln kann, fördern.

Eine Loslösung von der Strukturegebung durch den Bildungsweg ist im Folgenden fast nicht möglich. Die Peergroup ist in A.Y.s Erzählungen nur am Rande präsent, während der Fokus der Erzählung auf dem Berufswahlprozess liegt. Dieser Umstand lässt sich wohl durch mehrere Aspekte erklären. Dass in der Schweiz von ihr erwartet würde, dass sie lernt und schliesslich arbeitet, stellt, soweit es das Material betrifft, den einzigen Orientierungspunkt dar, der A.Y. im Vorfeld zur Vorbereitung zur Verfügung stand. Während die Integration in die meisten anderen Lebensbereiche anfänglich viel Exploration und Orientierungsarbeit erfordern, ist die Integration ins Wirtschaftssystem durch eine eindeutige Zielsetzung und eine relativ klar umrissenen Vorgehensweise geprägt. Es scheint auf den ersten Blick ein vergleichsweise einfacher Weg, um Zugehörigkeit zu sichern. Wahrscheinlich ist ausserdem, dass auch die Peers in der Zeit der neunten Klasse und im Übergangsangebot zehnte Klasse vornehmlich mit diesem Thema beschäftigt sind und die Konzentration auf die Systemintegration dadurch weiter unterstützen. Dies erzeugt bei A.Y. möglicherweise einen Zugzwang, um den Anschluss nicht zu verlieren, während sie durch die späte Einreise ohnehin einen Sozialisationsrückstand aufweist. Der Druck, eine berufliche Laufbahn einzuschlagen, der in dieser Zeit für A.Y. spürbar wird, kann zusätzlich durch das Anliegen der Mutter verstärkt sein, dass ihre Tochter arbeitet.

A.Y. richtet ihr Handeln stark an den Erwartungen aus, die der Berufseinstieg und die begleitende Bildungsinstitution an sie stellen und investiert viele persönliche Ressourcen. Darin gleicht sie jenen Jugendlichen der zweiten Generation aus der Längsschnittstudie in Kapitel 4.2.3, die zur beruflichen Positionierung erhebliche zeitliche Investitionen tätigen. Je nach Auslegung wäre es möglich, dass A.Y. durch das Credo 'Hauptsache Arbeit' auch dazu angehalten wäre, die in der Studie angesprochene Flexibilität in der Berufswahl zu zeigen. Ein Reduzieren der Vorstellungen, wie es bei Jugendlichen der zweiten Generation zu beobachten ist, hat bei A.Y. aber nicht offensichtlich stattgefunden. Hier zeigt sich vielleicht ein Vorteil der späten Einreise gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in der Schweiz geboren sind; da A.Y. nicht durch den Berufswahlprozess ab der siebten Klasse sozialisiert wurde, ist die Ausbildung Assistentin Gesundheit als Eidgenössisches Berufsattest (EBA) nicht im gleichen Masse als Reduzierung und damit Abwertung zu betrachten. Das Anstreben der Weiterbildung zur Fachfrau Gesundheit und dem damit verbundenen Eidgenössischen Fachzertifikat (EFZ) erscheint dann eher als eine nächste Aufstiegschance. Möglich ist aber auch, dass sich A.Y. durchaus bewusst ist, mit dem Titel EBA keine vollwertige Lehre im eigentlichen Sinne anzustreben. Das Bewusstsein für den längeren Weg, den sie noch vor sich hat, könnte in diesem Sinne auch zum Druck beitragen, den sie verspürt.

Nachdem nach der Präsenz der Sozialarbeiterin relativ kurz nach der Einreise keine Erwachsenen ausserhalb der Familie mehr eine namentliche Rolle gespielt haben, findet die Vorgesetzte im Praktikum erstmals Erwähnung. Sozialintegration und Verständigungsprozesse haben mutmasslich vor allem innerhalb der Peergroup und im familiären Umfeld der ethnischen Gruppe stattgefunden, während das Thema der Ausbildung vor allem an Systemintegration orientiert zu sein scheint. Mit der Vorgesetzten tritt nun aber eine Person innerhalb dieser Logik auf, die Bereitschaft für Aushandlungsprozesse signalisiert. Indem sie A.Y. eine Lehrstelle zusagt, fungiert sie als Bindeglied zur Berufswelt. Diese Vermittlerrolle gewinnt an Bedeutung vor dem Hintergrund des Misserfolgs, den der Lehrbeginn mit sich bringt. Die Vorgesetzte übersetzt an diesem Punkt die Absage, die A.Y. vom Ausbildungssystem erhält und unterstützt damit einen Prozess des Differenzierens. A.Y. kann sich darin von der vereinfachten Kommunikation und den darin enthaltenen Imperativen distanzieren; anstatt durch den Abbruch der Lehre erneut in eine Orientierungslosigkeit zu geraten, kann sie durch ein besseres Verständnis der Situation ihre personale Identität behaupten und an ihren Zielen festhalten. Mit dem Wechsel in die Vorlehre distanziert sich A.Y. ausserdem von den Lebensläufen der Peers und entwickelt einen von ihnen unabhängigen Werdegang, der sowohl ihren Kompetenzen als auch ihrer Persönlichkeit entspricht.

Dass in diesem Prozess die Sprache als Ursache des Scheiterns ausfindig gemacht wird, bedeutet, dass A.Y. an diesem Punkt mit ihren Interaktionsfähigkeiten in der Realität an Grenzen stösst. Diese Tendenz hat sich im Grunde bereits im Praktikum abgezeichnet, wo die Sprache zwar als latent problematisch, für die Schule aber möglicherweise unterschätzt wurde. Denkbar ist, dass A.Y. an diesem Punkt die Überzeugung gewonnen oder jedenfalls gefestigt hat, dass Sprachkompetenz die Grundlage für die Integration in den Arbeitsmarkt ist.

7.2.2 Identitätsbildung

Die Analyse zeigt auf, dass, wie in Kapitel 3 und 4 ausgeführt, Identitätsbildung ein zentraler Prozess in der Jugendphase darstellt und nicht aus dem Integrationsprozess wegzudenken ist. Im Material lassen sich keine direkten Hinweise auf eine Problematisierung ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung finden, doch stellt sich bei genauerer Betrachtung und Interpretation einzelner Textpassagen heraus, dass die Identitätsbildung in engem Zusammenhang mit dem Aufbau von sozialen Beziehungen steht.

Eine wiederkehrende Thematik im Interview stellt ihre Schüchternheit dar. Diese empfindet sie als Teil ihrer Persönlichkeit. Ein solches Erkennen und Anerkennen wird angeregt durch Rückmeldungen aus der Gesellschaft. So scheint sie etwa vor allem durch die Freundin zu dieser Einsicht gelangt zu sein, vermutlich aber auch durch die Reaktionen anderer Peers auf ihre Zurückhaltung. Dieser Teil ihrer Identität steht im Interview in thematischem Zusammenhang mit dem kulturell-gesellschaftlichen Aspekt der unterschiedlichen Geschlechterrollen der Frau. Diese wiederum ist inhaltlich von ihr durch mehr Freiheit und Wahlmöglichkeiten definiert. Doch um diese neue Freiheit adäquat nutzen zu können, müssen alte Deutungsmuster überarbeitet und angepasst werden. Dabei als hilfreich erweisen sich ihre sozialen Beziehungen im Sinne einer Hilfestellung im Erkennen und Differenzieren der neuen Deutungs- und Verhaltensmuster. Konkret ist hier die Rolle der Vorgesetzten angesprochen, welche ihr hilft Deutungs- und Verhaltensnormen besser verstehen und umsetzen zu können, was als Folge eine höhere Akzeptanz und Anerkennung in der Gesellschaft unterstützt.

Ein prägnanter Punkt in der Analyse im Bezug auf die Identitätsentwicklung ist die Tatsache, dass viele Anknüpfungspunkte auf den gesellschaftlich-kulturell bedingten Unterschieden basieren. Mehr Freiheit als angesprochenes Thema nennt sie verknüpft mit der Tatsache, dass in Eritrea der Lebensweg nach der Schule determiniert ist mit dem obligatorischen leisten des Militärdienstes im Gegensatz zur Schweiz, die sie mit dem Bildungsimperativ und der Wahlmöglichkeiten verbindet.

7.2.3 Sprache

Das Erlernen der Landessprache wird im AuG Art.4 Abs.4 als erforderliche Voraussetzung für die Integration in die schweizerische Gesellschaft und die Teilhabe am wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben beschrieben. Für A.Y. wird ausserdem gleich nach der Einreise Art. 2 Abs. 4 der VIntA relevant, der festlegt, dass Integration, also auch der Spracherwerb, über die Regelstrukturen zu erfolgen hat. Problematisch wird dieser Ablauf für sie hinsichtlich der Funktion der Sozialisationsinstanz Schule, Sachkompetenz zu vermitteln, um weitere Abschlüsse zu erlangen. Hingegen wird die Verständigung von ihr nicht hinsichtlich dem Beziehungsaufbau zu Peers explizit problematisiert. Die Teilhabe am sozialen Leben führt für A.Y. zur Erleichterung des Spracherwerbs.

Die Sprachkompetenz wird aber im Verlauf insbesondere hinsichtlich der Integration in das Wirtschaftssystem problematisiert. Im Praktikum noch diffus, führen die mangelnden Sprachkenntnisse in der Lehre zum ersten Scheitern im System. Es zeigen sich in dieser Hinsicht die Grenzen der Integration durch reguläre und selektionierende Bildungssysteme, da vier Jahre für A.Y. offenbar zu wenig Zeit waren, um adäquate Sprachkompetenzen zu erwerben. Folglich wird zusätzlich eine Deutschlehrerin herangezogen. Es ist anzunehmen, dass A.Y. irgendwo in dieser Phase die Vorstellung entwickelt hat, dass das Beherrschen der Landessprache für die Teilhabe am Wirtschaftssystem grundlegend ist. Damit verbunden und in Anbetracht der Diskrepanz der Effektivität ihrer Sprachkenntnisse im sozialen Leben, dürfte ihr Eingeständnis sein, unterschätzt zu haben, wie schwierig der Lernprozess sein würde.

Der Ausbau der Sprachkenntnisse zwecks Integration in die Berufswelt orientiert sich als instrumentelles Handeln an den Erfordernissen des Wirtschaftssystems. Die darin bestimmende vereinfachte Kommunikation hat für A.Y. zu Beginn ihres fünften Jahres nach Einreise zu einer Krise in ihrer Persönlichkeit geführt. Der Lehrabbruch und die damit drohende Orientierungskrise wurde mittels verständigungsorientierter Kommunikation mit der Vorgesetzten abgewendet. Es scheint entsprechend sinnvoll eine Differenzierung in der Bewertung von Sprachkompetenz vorzunehmen. Als objektive Qualifikation für die Wirtschaft scheint vor allem der Ausdruck schwierig, was durch die Ausführung illustriert wird, dass A.Y. von ihrer Freundin Unterstützung beim Produzieren (Präsentation schreiben) erhält. Als Medium für Verständigungsprozesse hingegen, in denen noch weitere Ausdrucksformen (Mimik und Gestik) hinzukommen, scheint A.Y. trotz begrenztem Wortschatz keine aus ihrer Sicht nennenswerten Schwierigkeiten zu haben. Einzig ihren Charakterzug der Schüchternheit sieht sie als Hemmnis, um Situationen herbeizuführen, in denen Verständigungsprozesse möglich werden.

7.2.4 Soziale Beziehungen

Die Analyse zeigt, als wie wegweisend sich soziale Beziehungen im Integrationsprozess von A.Y. herausstellen. Um deren Funktionen zu verdeutlichen, ist eine Unterscheidung zwischen Peers, vor allem der Freundin, und der Vorgesetzten sinnvoll.

Die Freundin findet als einzige gleichaltrige Bezugsperson wiederholt Platz in A.Y.s Erzählung. Bezeichnend ist, dass diese Beziehung bereits im ersten Jahr nach der Einreise entstanden ist und über mehrere Jahre der Schulzeit hinaus Bestand hat. Die in Kapitel

4.2.2.1 vorgestellte Studie hält fest, dass solche überdauernden Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern eher die Ausnahme darstellen, wenn ausserhalb der Bildungseinrichtung keine explizite Gemeinsamkeit besteht. Der Umstand, dass die Freundin für A.Y. die erste Bezugsperson in der Schweiz darstellt und massgeblich daran beteiligt ist, die anfängliche Isolation zu überwinden, könnte eine verbindende Wirkung haben. Die Freundschaft ist nicht nur im Bildungssystem entstanden, sie wirkt sich auch wiederum positiv auf A.Y.s Integration in dieses aus. So etwa durch die unterstützende Wirkung auf die Entwicklung ihrer Sprachkompetenzen. Besondere Betonung findet ausserdem, dass die Freundschaft A.Y. Zugang zu weiteren sozialen Kontakten verschafft. Dadurch scheint sie sozialintegrative Verständigungsprozesse zu fördern, in denen sich A.Y. durch Rückmeldung der Peers mit ihrer Identität auseinandersetzt. Der Wunsch, offener zu werden, um mehr Anschluss zu finden, scheint eine gewachsene Solidarität und ein Gefühl von sozialer Zugehörigkeit auszudrücken. Diese Orientierung an Gruppenidentitäten der Peers hat im Bezug auf den Druck, diesen in der Systemintegration zu folgen aber auch problematischen Charakter und stellt sie vor die Aufgabe, ihre Solidarität auch kritisch zu reflektieren.

Die Vorgesetzte unterstützt A.Y. dabei, eben solche kritischen Auseinandersetzungen zu führen. Sie tritt in einem kritischen Moment als Vermittlerin zwischen Bildungsinstitution und der Lehrtochter auf und bringt damit verständigungsorientierte Prozesse in Gang. Durch diese gemeinsame Situationsdeutung bleibt A.Y. schlussendlich im System integriert. Die Vorgesetzte regt auch weitere Prozesse an, in denen A.Y. die gesellschaftlichen Verhältnisse kennen lernen und entlang derer sie ihre Handlungskompetenzen weiterentwickeln kann.

8. Beantwortung der Fragestellung

Wie erlebt und bearbeitet eine Jugendliche, die im Rahmen des Familiennachzugs in die Schweiz gekommen ist, die Integrationserwartungen der schweizer Gesellschaft?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung, wurden in Kapitel 5 Hypothesen aufgestellt, die in Kapitel 7 für die Analyse nutzbar gemacht wurden. Im Folgenden werden entsprechend entlang der Analyseergebnisse die Hypothesen bewertet. Daran schliesst in Kapitel 8.2 die endgültige Beantwortung der Fragestellung an.

8.1 Bewertung der Hypothesen

Aus der Gesellschaft werden Erwartungen in Form von Entwicklungsaufgaben an die Jugendlichen herangetragen. Im Kontext der Migration ziehen diese spezifische zusätzliche Entwicklungsaufgaben nach sich.

Die Erwartungen, welche von der schweizerischen Gesellschaft an sie herangetragen werden, nimmt A.Y. vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erwartungen vor der Einreise und im Folgenden vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen in der Schweiz wahr. Durch die Vorstellung, hier lernen und arbeiten zu müssen, konzentrieren sich die Entwicklungsaufgaben, die von A.Y. als besonders relevant empfunden werden, über lange Strecken auf die Integration in das Bildungs- und anschliessende Wirtschaftssystem. Um darin zu bestehen, wird es für sie zur zentralen Aufgabe, eine Landessprache zu erlernen. Die grundlegende Entwicklung dieser Sprachkompetenz ist für eine Jugendliche mit Migrationshintergrund als spezifisch zu betrachten.

Mit Eintritt in die Ausbildungsstrukturen stellt A.Y. fest, dass die Integration in die Berufswelt für sie bedeutet, sich mit der hiesigen Auswahl zu beschäftigen. Das Erwerben der Grundkompetenz Sprache alleine genügt für einen Eintritt in die Arbeitswelt nicht. Entsprechend sieht sie sich mit der Entwicklungsaufgabe konfrontiert, ihre zukünftige Berufsrolle zu spezifizieren. Vor der Notwendigkeit, sich zu orientieren, dürften auch schweizer Jugendliche stehen; bei A.Y. verschiebt sich diese Findungsphase aufgrund der Migration allerdings in ein vergleichsweise höheres Alter. Entsprechend ist A.Y. damit konfrontiert, als Teil eines persönlichen Lebensentwurfs, einen eigenen beruflichen

Werdegang zu entwickeln. Damit einher geht die Aufgabe, sich von den, von ihr aus Einzelbeispielen generalisierten und idealisierten, Vorgaben zu lösen.

Der gesetzliche Forderung an sie als Migrantin, sich mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und den Lebensbedingungen in der Schweiz auseinanderzusetzen, begegnet A.Y. abseits von Ausbildung und Arbeit in Form der Entwicklungsaufgabe, ein eigenes Wert- und Normensystem auszubilden, um an der Gesellschaft partizipieren zu können. Für A.Y. bringt dies die spezifische Aufgabe mit sich, die allgemein akzeptierten Deutungsschemata und Wissensvorräte der schweizer Gesellschaft kennen zu lernen und mit den ihr bisher bekannten zu vergleichen. Durch Rückmeldungen von schweizerischen Interaktionspartnern sieht sie sich mit der Erwartung konfrontiert, ihre Identität und Verhaltensmuster entlang des vorherrschenden Werte- und Normensystems teilweise anzupassen.

Für eine erfolgreiche Integration in eine fremde Gesellschaft müssen neue Ressourcen erschlossen und vorhandene neu arrangiert werden.

Diese Hypothese ist immer in Zusammenhang mit der ersten zu betrachten, da Ressourcen als eine Art Wegbereiter für das erfolgreiche Bearbeiten von Entwicklungsaufgaben eingesetzt werden.

Aus dem Material und der durchgeführten Analyse geht schon alleine aufgrund der Häufigkeit der Nennungen hervor, dass soziale Kontakte als wichtige Ressource in A.Y. `s Leben zu bewerten sind. Bei der weiteren Analyse wurde klar, dass sie eine Art Doppelfunktion in ihrem Leben und somit auch im Integrationsprozess in eine fremde Gesellschaft erfüllen. Zum Einen helfen soziale Beziehungen im Sinne von sozialem Kapital, sich sozial zu integrieren in dem Sinne, dass für A. Y. dadurch ein Gefühl der sozialen Zugehörigkeit entsteht, dass sie aus einer anfänglichen Form der Isolation heraus holt. Ihre sozialen Kontakte scheinen aber auf der anderen Seite auch eine Hilfe bei der Systemintegration zu sein in dem sie ihr Hilfestellungen anbieten mit welchen sie das Partizipieren im jeweiligen System erleichtert oder den Zugang zum System ebnen.

Sie erlebt im Integrationsprozess durch Rückmeldung ihrer sozialen Kontakte, dass gewisse Deutungs- und Handlungsschemata nicht mehr konform sind in der neuen Gesellschaft. 'Schüchtern sein' ist in ihrem Heimatland Eritrea eine gesellschaftlich erwünschte Charaktereigenschaft, die die gesellschaftliche Rolle als Frau mit ausmacht. In der Schweiz

erlebt A.Y. genau das Gegenteil und nimmt wahr, dass man in der Schweiz als Frau eine höhere Akzeptanz erfährt, wenn man 'offen' ist. Also nimmt sie in diesem Beispiel aus der Analyse des Materials, eine Neuarrangierung der Ressourcen vor, in dem sie Offenheit als eine solche definiert und in ihr Verhaltensrepertoire aufnimmt.

Über das ökonomische Kapital wird im Interview eigentlich kaum direkt gesprochen, daher erscheint es hier auch als schwierig eine gültige Aussage zu machen. Was bei der Analyse aber auffällt, ist die starke Fokussierung auf das 'Arbeiten und Lernen' auch im Sinne der Entwicklungsaufgabe des Erreichens der ökonomischen Unabhängigkeit. Die Haltung "Hauptsache arbeiten" ist ein möglicher Erklärungsansatz, für ihren hohen Ehrgeiz und hohen zeitlichen und bildungstechnischen Aufwand (inkorporiertes Kulturkapital) den sie tätigt, um diese Entwicklungsaufgabe erfolgreich bearbeiten zu können.

Im Kontext der Migration erfolgt Integration in die Gesellschaft aufgrund vereinfachter Kommunikationsmuster vorgängig über Systemintegration. Diese begünstigt wiederum Sozialintegration.

Die Integration über die Regelstrukturen ist ein durch das Rechtssystem verankerter Grundsatz und zielt auf die Integration in Bildungseinrichtungen und Arbeitswelt ab. A.Y. fügt sich dieser leicht verständlichen Forderung staatlicher Macht. In Anbetracht dessen, dass A.Y.s Eintritt in das Bildungssystem erst in der neunten und damit offiziell letzten Klasse erfolgt, führt dazu, dass die Schule als Sozialisationsinstanz ihre Funktion, allgemeine Orientierung über das öffentliche Leben zu geben, nicht nachkommen kann. Auch für die grundlegende Vermittlung von Sachkompetenz fehlt die Zeit, während die fehlenden Sprachkenntnisse diese zusätzlich behindern. Die einzige Funktion, die dadurch bleibt, ist jene, der Vorbereitung auf die anschließende Berufsbildung. Daran schliesst auch das von A.Y. zweifach absolvierte zehnte Schuljahr an. In einer Gesellschaft, in der für A.Y. alles neu ist, gibt das Wirtschaftssystem mit seinem Versprechen ökonomischer Unabhängigkeit ein eindeutiges und attraktives Ziel vor, während dessen befähigende Subsysteme klare Strategien präsentieren, wie dieses erreicht werden kann.

Innerhalb der Bildungssysteme findet A.Y. den Anschluss an Peers und damit Zugang zum sozialen Leben innerhalb der schweizer Gesellschaft. Die Gleichaltrigen, insbesondere in der Person der Freundin, generieren soziale Zugehörigkeit und unterstützen A.Y. in der Entwicklung ihrer Interaktionsfähigkeiten und Verhaltensmuster. Systemintegration führt hier

zu Sozialintegration. Durch den Berufseinstieg erhält A.Y. in Form der Vorgesetzten eine weitere Person an die Seite, die durch verständigungsorientierte Kommunikation Sozialintegration fördert.

A.Y.s starke Handlungsorientierung an der Systemlogik führt für sie zu Zwängen, Stresssituationen und Leistungsdruck. Bei der Bewältigung von solchen zeigen sich die - durch das System gewonnenen und durch Sozialintegration gefestigten - Beziehungen zur Vorgesetzten und zur Freundin als wiederum systemintegrativ.

8.2 Antwort auf die Fragestellung

Integration in die Gesellschaft als System erlebt A.Y. als Aufforderung, durch den Erwerb von Wissen im Wirtschaftssystem zu partizipieren und damit ökonomische Unabhängigkeit zu erlangen. Dabei als nützlich erweist sich das soziale Kapital in Form der Beziehung zur Vorgesetzten. Um dieser wahrgenommenen gesellschaftlichen Erwartung nach zu kommen, investiert sie viel zeitliche Ressourcen und persönliche Bildungsarbeit, um das nötige inkorporierte Kulturkapital zu generieren. Als Schlüsselkompetenz zur Systemintegration erlebt A.Y. die Sprache. Insbesondere das soziale Kapital in Form von Peers, aber auch in Form des Sozialarbeiters als Vermittler von weiteren Ressourcen erweist sich dabei für sie als hilfreich.

Integration in die Gesellschaft als Lebenswelt kennzeichnet für A.Y. die gesellschaftliche Erwartung, sich mit den für sie fremden Deutungsschemata, Normen- und Wertesystem vertraut zu machen und ihre Verhaltensmuster teilweise daran anzupassen. Über die Peergroup und die Vorgesetzte entwickelt A.Y. die dazu nötige Solidarität und soziale Zugehörigkeit, um das Interesse zu entwickeln, die neuen Deutungsschemata und die Normen sozialer Beziehungen kennen zu lernen. Aufgrund dieser Erkenntnisse ist A.Y. fähig, ihre Verhaltensmuster anzupassen. Andererseits nimmt A.Y. die Freiheit wahr, ihre eigene Lebensentwürfe zu entwickeln und ihre Identität entlang einer Synthese aus neuem und altem Wert- und Normensystem zu entwickeln und zu behaupten.

In der Analyse hervorgetreten und in der verwendeten Definition von Gesellschaft enthalten ist die gesellschaftliche Notwendigkeit, System- und Sozialintegration in einem wechselseitigen Verhältnis zu halten. Insbesondere A.Y.s soziale Ressource in Form der Vorgesetzten ist zur Bearbeitung dieser Aufgabe relevant.

9. Fazit

9.1 Fazit zum Vorgehen

Die Fragestellung erforderte ein Vorgehen in zwei Teilen. Dabei sollte die im ersten Teil erarbeitete Theorie die verschiedenen Aspekte der Fragestellung aus einer objektiven Perspektive erarbeiten, um daraus ein Grundlage für den folgenden empirischen Teil zu liefern. Dieses Vorgehen hat sich grundsätzlich bewährt. In der Schlussbetrachtung ist anzumerken, dass aus der Theorie zwar eine relativ stabile Grundlage ergeben hat, entlang derer sich die Analyse im zweiten Teil durchführen liess. Allerdings hätten die einzelnen Elemente noch besser aufeinander abgestimmt werden können. Eine engere Verknüpfung hätte dann wahrscheinlich eine bessere und umfassendere Einbindung der Theorie in die Analyse erlaubt. In diesem Fall aber gestaltete sich die Analyse sehr breit und umfassend.

Für die Analyse des Materials wurde der erste Zugang in erster Linie über eine zeitliche Strukturierung gewählt. In der Folge gestaltete es sich in der weiteren Bewertung und Interpretation als Herausforderung, sich von dieser wieder zu lösen,

Insgesamt hat das Vorgehen dennoch ermöglicht, eine konkrete und aussagekräftige Antwort auf die Fragestellung zu erarbeiten, aus der in Kapitel 9.2 auch ein Fazit für die Soziale Arbeit möglich ist. In diesem Sinne kann die gewählte Methodik als zielführend eingeschätzt werden.

9.2 Fazit für die Soziale Arbeit

Vorab ist zu bemerken, dass eine Einzelfallanalyse grundsätzlich keine allgemeingültigen und generalisierenden Schlussfolgerungen erlaubt. Dennoch sollen hier thematische Schwerpunkte hervorgehoben werden, die für die Praxis der Sozialen Arbeit nützlich sein könnten.

Systemintegration in Form von Partizipation in der Wirtschaft und ökonomischer Unabhängigkeit stellt einen objektiv messbaren Wert dar, der einer nicht involvierten Öffentlichkeit präsentiert werden kann. Es ist folglich davon auszugehen, dass Sozialarbeitende dazu neigen, ihre Interventionen im Zusammenhang mit jugendlichen Migrantinnen und Migranten im Hinblick auf Systemintegration auszurichten. Dies zeigt sich

im analysierten Einzelfall exemplarisch im Auftauchen der Sozialarbeiterin und des Sozialarbeiters im Zusammenhang mit dem Eintritt in das Bildungssystem, in der Krise der Anpassung des Ausbildungsweges und durch das gewähren von Unterstützung in Form einer Deutschlehrerin. Aspekte der sozialen und kulturellen Teilhabe an Gesellschaft sowie die Integrationsleistung in Form von persönlichen Entwicklungsprozessen haben dagegen vor allem einen subjektiven Wert und sind lediglich nahen Beteiligten zugänglich. Gesellschaftliche Aufmerksamkeit erlangen diese Aspekte erst, wenn sie in Form einer Normabweichung in der öffentlichen Wahrnehmung sichtbar werden.

Die Integration von Migrantinnen und Migranten über die Regelstrukturen hat, sofern es den vorgängig bearbeiteten Fall betrifft, durchaus seine Berechtigung. Der darin implizierte Automatismus funktioniert insofern, als dass ein gemeinsamer Alltag der schweizerischen und ausländischen Bevölkerung Berührungspunkte schafft, die Verständigungsprozesse ermöglichen. Die übermässige Fokussierung auf Systemintegration kann bei einer Jugendlichen mit Migrationshintergrund aber einen kritischen Punkt der Überforderung mit der Undifferenziertheit der vereinfachten Systemkommunikation erreichen. Im vorliegenden Fall konnte eine solche Tendenz durch soziale Ressourcen und Verständigungsprozesse abgeschwächt werden. Diese Erkenntnis betont die Relevanz der zusätzlichen Förderung von Sozialintegration und damit einhergehende Unterstützung von Kompetenzen, die soziale und kulturelle Teilhabe ermöglichen. Insbesondere beim Spracherwerb stösst die Integration über die Regelstrukturen bei einer eher späten Migration im Jugendalter an Grenzen. Es ist davon auszugehen, dass Sozialintegration, also die Solidarität zur schweizerischen Gesellschaft, an dieser orientierte Verhaltensmuster und ausgebildete Sprachkompetenzen wiederum die Motivation und Fähigkeit zur wirtschaftlichen Teilhabe positiv beeinflussen.

Es ist zu vermuten, dass den Professionellen der behördlichen Sozialen Arbeit die zeitlichen Ressourcen fehlen, die eine explizite Thematisierung und Bearbeitung von sozialintegrativen Aspekten zulassen würde. Das Sicherstellen und Abklären der vorhandenen sozialen Beziehungen im Sinne des Erschliessens potenzieller sozialer Ressourcen macht sicher Sinn im Kontext der Integration in eine fremde Gesellschaft. Hier zeigt sich die Relevanz und die Chance der ausserbehördlichen Sozialen Arbeit, die Sozialintegration durch soziokulturelle Förderung unterstützen kann.

Literaturverzeichnis

Abels, Heinz. (2012). *Interaktion, Identität, Präsentation* (5. Aufl.) Wiesbaden: Springer.

Bourdieu, Pierre. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Kreckel, R (Hrsg.). *Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der sozialen Welt*. Göttingen: Schwartz.

Bourdieu, Pierre. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA.

Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. [PDF]. Abgerufen von <https://www.audiotranskription.de/praxishandbuch>

Fend, Helmut. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz* (1. Auflage). Ben: Hans Huber Verlag.

Habermas, Jürgen. (1987a). *Theorie des kommunikativen Handelns Bd. 1* (4. durchgesehene Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen. (1987b). *Theorie des kommunikativen Handelns Bd. 2* (4. durchgesehene Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Han, Petrus (2016). *Soziologie der Migration* (4. unveränderte Auflage). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Han, Petrus. (2010). *Soziologie der Migration* (3. überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Havighurst, Robert. (1953). *Human Development and Education*. New York: Longmans.

Hurrelmann, Klaus. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Hurrelmann, Klaus. (2012). *Sozialisation*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Hurrelmann, Klaus. (2013). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. (12. korrigierte Aufl.). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Integration. Duden. Die Deutsche Rechtschreibung.

Keupp, Heiner. (2002). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Mayring, Philipp. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. überarbeitete und neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse* (11. aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.

Mead, George Herbert. (1991). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Merz-Benz, Peter-Ulrich & Wagner, Gerhard. (2002). *Der Fremde als sozialer Typus*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Münch, Richard. (2004). *Soziologische Theorie* (Bd. 3). *Gesellschaftstheorie*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Rechtsquellen

Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer vom 16. Dezember 2005.

(Stand am 1. Januar 2018)

Verordnung über die Integration von Ausländerinnen und Ausländern vom 24. Oktober 2007.

(Stand am 1. Januar 2018)